



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
UBERLÂNDIA INSTITUTO DE LETRAS E  
LINGUÍSTICA MESTRADO  
PROFISSIONAL EM LETRAS**



**CARLA DE AQUINO CUNHA**

**ESTUDOS SOBRE POVOS INDÍGENAS NO ENSINO  
FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O RESGATE E  
PARA A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE LINGUÍSTICO-  
CULTURAL BRASILEIRA**

**UBERLÂNDIA/MG  
2023**

**CARLA DE AQUINO CUNHA**

**ESTUDOS SOBRE POVOS INDÍGENAS NO ENSINO  
FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O RESGATE E  
PARA A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE LINGUÍSTICO-  
CULTURAL BRASILEIRA**

Dissertação como trabalho de conclusão final, apresentada ao programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

**Área de concentração:** Linguagens e Letramentos

**Linha de pesquisa:** I - Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlúcia Maria Alves

**Coorientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marina Maria Silva Magalhães

**UBERLÂNDIA/MG  
2023**



Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

C972  
2023  
Cunha, Carla de Aquino, 1970-  
ESTUDOS SOBRE POVOS INDÍGENAS NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
CONTRIBUIÇÕES PARA O RESGATE E PARA A VALORIZAÇÃO DA  
IDENTIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL BRASILEIRA [recurso  
eletrônico] / Carla de Aquino Cunha. - 2023.

Orientadora: Marlúcia Maria Alves.  
Coorientadora: Marina Maria Silva Magalhães.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de  
Uberlândia, Pós-graduação em Letras.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.214>  
Inclui bibliografia.

1. Linguística. I. Alves, Marlúcia Maria, 1970-,  
(Orient.). II. Magalhães, Marina Maria Silva, 1977-,  
(Coorient.). III. Universidade Federal de Uberlândia.  
Pós-graduação em Letras. IV. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:  
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras  
 Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G207 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
 Telefone: (34) 3291-8323 - www.profletras.ileel.ufu.br - secprofletras@ileel.ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Letras				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional				
Data:	30 de março de 2023	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	12112MPL002				
Nome do Discente:	Carla de Aquino Cunha				
Título do Trabalho:	Estudos sobre povos indígenas no Ensino Fundamental: Contribuições para o resgate e para a valorização da identidade linguístico-cultural brasileira				
Área de concentração:	Linguagens e Letramentos				
Linha de pesquisa:	Estudos da Linguagem e Práticas Sociais				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Variação fonético-fonológica e ensino de Língua Portuguesa				

Reuniu-se, remotamente via Google Meet, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras, assim composta: Professores Doutores: Prof. Dr. Nataniel dos Santos Gomes, Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Profa. Dra. Adriana Cristina Cristianini, Doutora em Semiótica e Linguística Geral pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – USP; Profa. Dra. Marina Maria Silva Magalhães, Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília – UnB, coorientadora da candidata; Profa. Dra. Marlúcia Maria Alves, Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Marlúcia Maria Alves, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

#### Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Cristina Cristianini, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/03/2023, às 16:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marlúcia Maria Alves, Presidente**, em 30/03/2023, às 16:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nataniel dos Santos Gomes, Usuário Externo**, em 31/03/2023, às 12:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marina Maria Silva Magalhães, Usuário Externo**, em 11/04/2023, às 15:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4380539** e o código CRC **2DC78EE8**.

Dedico este trabalho à memória de minha mãe Ana Maria, que deixou de estar fisicamente entre nós há algum tempo, mas que vive em nossas lembranças, em nossos sonhos e na voz da advertência de que eu precisava prosseguir com os estudos. A ela, minha gratidão pelos valiosos e inesquecíveis “empurrões”, que me inquietaram a alma e que me impulsionaram a voltar à Academia. Saudades eternas!

## AGRADECIMENTOS

Um projeto como o que aqui se configura não aconteceria sem que houvesse tanto e a quem agradecer. Assim, antes de qualquer agradecimento, registro minha gratidão a Deus, que me concede o dom da vida e que me fortaleceu grandemente nas variadas adversidades vivenciadas, principalmente, nesse período de estudos.

Agradeço a meu pai, Carlos, pelas leituras críticas feitas dos extensos textos produzidos e pelo apoio paterno e ímpar de sempre!

Ao meu filho, Gabriel, que há vinte e quatro anos chegou a minha vida para me ensinar que sonhos devem se tornar realidades. É ele a motivação para a concretização de muitos dos meus sonhos, inclusive, deste que se concretiza. Obrigada!

Ao meu amor e futuro esposo, Natalino, por me abraçar todos os dias com seu carinho personificado em palavras de incentivo. Obrigada por elevar a minha autoestima a cada momento de fraqueza, mesmo estando a mil e quatrocentos quilômetros de distância, e por me dar forças para prosseguir transpondo todos os obstáculos. Obrigada por acreditar tanto em mim e por não permitir que eu desistisse dos meus sonhos! Obrigada por sempre olhar a vida com otimismo e com bom-humor, mesmo mediante as adversidades surgidas durante esse período de tantos estudos!

Meu agradecimento a meu único irmão, Carlos Júnior, pela parceria, pelo habitual companheirismo e pela prontidão ao meu atender nas necessidades materiais, emocionais e de efetivas ações demandadas por este projeto.

Gratidão à minha irmã, Luciana, por sempre estar se prontificando a contribuir com o que fosse possível. Obrigada, principalmente, pelas quase infinitas letras de EVA recortadas para a formação dos painéis dos trabalhos, e pelos finais de semana com muita produção de materiais para aplicação em sala de aula e com muita alegria!

Aos meus sobrinhos mais amados, Moisés e Emanuel, pela companhia e pela alegria em também vivenciar o projeto, ora com a produção do seu próprio caderninho sobre os indígenas, ora com a produção de materiais para a realização das oficinas em sala de aula. Felicidade e gratidão por tê-los tão envolvidos com minha vida, inclusive, acadêmica!

À sobrinha Lara Isabela, que muito contribuiu com seus conhecimentos tecnológicos na elaboração do produto final deste projeto, minha sincera gratidão.

À minha respeitada orientadora, Professora Doutora Marlúcia Alves, que esteve presente em todos os momentos dessa trajetória acadêmica, esclarecendo minhas

dúvidas, incentivando-me a continuar com entusiasmo e com tranquilidade e direcionando efetivamente os trabalhos desenvolvidos. Por ter aceitado, prontamente, o desafio de trabalhar com a temática indígena, cujos estudos lhe foram relativamente inéditos, o meu muitíssimo obrigada!

Gratidão imensurável, também, à minha coorientadora, Professora Doutora Marina Magalhães, da Universidade de Brasília, pelos ensinamentos acerca de línguas indígenas, transmitidos com tanta humildade, simplicidade e clareza e pelas indicações, sempre certeiras e fundamentais, de leitura para a realização deste trabalho.

À amiga, Kathiemi Nobre, cuja amizade surgiu, efetivamente, durante o período de estudos do PROFLETRAS e cujo apoio emocional foi imprescindível. Obrigada pelo divã de horas das muitas crises, sem o qual não teria chegado até aqui!

Às amigas e ao amigo de turma VII do PROFLETRAS-UFU, que me proporcionaram momentos de muitas risadas, de descontração e de aprendizados significativos, que me fizeram olhar para minha prática docente com visão mais crítica e mais reflexiva. Minha admiração, meu carinho, minha amizade para todas as horas, e minha sincera gratidão; afinal, nesta turma, “ninguém solta a mão de ninguém”.

À Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a seus professores, Doutores não só nos conhecimentos construídos, mas também, e principalmente, na docência, no respeito aos aprendizes e na humanidade que dispensam ao ensinar. Gratidão, também, àqueles a cujas aulas tive o privilégio de assistir e a todos os demais que fazem parte dessa renomada instituição; pois são um grupo de muito valor para a educação brasileira. Estendo meu agradecimento à Universidade de Brasília (UNB), por permitir a participação da Professora Dr.<sup>a</sup> Marina Magalhães neste projeto com valiosa orientação aos trabalhos desenvolvidos.

À Professora Dr.<sup>a</sup> Adriana Cristina Cristianini (UFU) e ao Professor Dr. Nataniel dos Santos Gomes, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), por aceitarem o convite para compor a banca de qualificação e a banca de defesa final. Meus sinceros agradecimentos pelas contribuições feitas a fim de que o trabalho de pesquisa fosse melhor efetivado. Estendo meus agradecimentos à Professora Dr.<sup>a</sup> Eliana Dias (UFU) por compor esta banca, como membro interno suplente. Muito obrigada!

Ao “Projeto Realize”, iniciativa do gabinete do deputado distrital Fábio Félix, cuja verba parlamentar financiou os trabalhos em sala de aula com materiais de primeira qualidade, meus agradecimentos sinceros!

A todos da instituição de ensino em que foi aplicada esta pesquisa: gestores, colegas educadores e turmas participantes das atividades propostas. Em especial, deixo meu agradecimento às colegas Alessandra, Socorro e Gilva, da Sala de Leitura, pelo apoio concedido em todos os momentos de aplicação das oficinas junto aos estudantes.

À CAPES, pelo apoio financeiro concedido a mim e a outros colegas mestrandos, muito obrigada!

*O índio não se chamava nem se chama índio. O nome “índio” veio dos ventos dos mares do século XVI, mas o espírito “índio” habitava o Brasil antes mesmo de o tempo existir e se estendeu pelas Américas para, mais tarde, exprimir muitos nomes, difusores da tradição do Sol, da Lua e do sonho. (JECUPÉ, 2020, p. 18)*



## RESUMO

O trabalho que aqui apresentamos explicita resultados decorrentes de pesquisa realizada no programa Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Trata-se de estudos acerca das adaptações fonético-fonológicas, morfológicas e semânticas por que passaram algumas palavras indígenas do tronco Tupí ao serem incorporadas ao português brasileiro, nossa língua materna. Assim, por meio da execução de oficinas pedagógicas, buscamos resgatar e reconhecer a importância e o valor das línguas indígenas, aprender sobre a nossa história, compreender as nossas origens brasileiras e, principalmente, conhecer mais a língua portuguesa falada no Brasil. Embasando-nos, para tanto, em teóricos como Cunha (1993); Neves (1995); Noll, Dietrich (2021); Rodrigues (1986, 2021); Thiollent (1986) e Vieira, Volquind (2022). Assim, obtivemos, como resultados práticos, o atendimento ao artigo 26 da Lei 11.645/2008, que determina estudos diversificados sobre os povos indígenas e o desenvolvimento de competências e de habilidades preconizadas por documentos oficiais da Educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que se refere a objetos de estudos próprios da disciplina Português nos anos finais do Ensino Fundamental. Ademais, expomos, como produto da pesquisa, uma proposta didática, destinada ao corpo docente brasileiro. Nela descrevemos as sete oficinas pedagógicas ministradas na aplicação do projeto, cada qual com sua temática, com seus objetivos de ensino-aprendizagem e com suas demais especificidades. Acreditamos que os trabalhos desenvolvidos, e aqui descritos, contribuíram, significativamente, para um melhor conhecimento da língua que empregamos em nossas interações e para uma maior valorização de nossa cultura e de nossas origens.

**Palavras-chave:** Povos e línguas indígenas. Tronco Tupí. Português brasileiro. Adaptações fonético-morfológicas e semânticas. Oficinas pedagógicas.

## ABSTRACT

The work presented here explains the results of the research carried out in the Professional Master's Degree in Languages program (PROFLETRAS). It is a study of the phonetic-phonological, morphological and semantic adaptations that some indigenous words from the Tupi linguistic trunk underwent when they were incorporated into Brazilian Portuguese, our mother tongue. Thus, through the implementation of pedagogical workshops, we sought to rescue and recognize the importance and value of indigenous languages, learn about our history, understand our Brazilian origins and, especially, learn more about the Portuguese language spoken in Brazil. To do so, we based ourselves on renowned theorists such as Cunha (1993); Neves (1995); Noll, Dietrich (2021); Paviani (2009); Rodrigues (1986, 2021); Thiollent (1986) and Vieira, Volquind (2022). In this way, we obtained, as practical results, the compliance with article 26 of Law 11.645/2008, which determines diversified studies on indigenous peoples. We have also observed the development of skills and competencies advocated by official documents of the Education Board, such as the PCN (National Curriculum Parameters) and the BNCC (Brazil's National Common Curriculum Base or Common Core Curriculum), regarding the objects of study of the school subject Portuguese in the final years of Elementary School. Moreover, we expose, as a research product, a didactic proposal for the Brazilian teaching staff/faculty. In it, we have described the seven pedagogical workshops given during the application of the project, each with its own theme, its own teaching-learning objectives, and its own specificities. We believe that the work developed and described here contributes substantially to a better knowledge of the language we use in our interactions, and to a greater appreciation of our culture and origins.

**Keywords:** Indigenous peoples and languages. Tupi linguistic trunk. Brazilian Portuguese. Phonetic-morphological adaptations. Semantic adaptations. Pedagogical workshops.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Famílias linguísticas do tronco Tupí.....	29
Figura 2-	Mesa redonda: grupo de 4 a 6 estudantes.....	59
Figura 3-	Mesas individuais formando grupo.....	59
Figura 4-	Sala de leitura organizada para as oficinas.....	60
Figura 5-	Parte dos materiais para realização das oficinas pedagógicas.....	61
Figura 6-	Montagem dos <i>Kits</i> de trabalhos: uma caixa para cada turma.....	62
Figura 7-	Caixas organizadas: <i>kits</i> de trabalho.....	62
Figura 8-	Reunião dos grupos/personalização do caderno de registros.....	73
Figura 9-	Caderno de registros personalizados.....	74
Figura 10-	Trabalhos produzidos na primeira parte da oficina 2.....	75
Figura 11-	Trabalhos produzidos na segunda parte da oficina 2.....	75
Figura 12-	Cartaz escrito pela estudante-partícipe F3.....	76
Figura 13-	Trabalhos da oficina 3: regiões/etnias brasileiras.....	77
Figura 14-	Maquete produzida pelo grupo 6 da oficina 3: indígenas.....	77
Figura 15-	Maquete produzida pelo grupo 7: aldeia indígena (taba).....	78
Figura 16-	Momentos de socialização das aprendizagens construídas.....	78
Figura 17-	Alguns trabalhos produzidos na oficina 4.....	79
Figura 18-	Questão 1 da sondagem 2/estudante-partícipe M3.....	80
Figura 19-	Questão 1 da sondagem 2/estudante-partícipe F7.....	80
Figura 20-	Questão 2 da sondagem 2/estudante-partícipe M4.....	81
Figura 21-	Questão 2 da sondagem 2/estudante-partícipe F7.....	81
Figura 22-	Questão 4 da sondagem 2/estudante-partícipe M6.....	83
Figura 23-	Questão 4 da sondagem 2/estudante-partícipe M3.....	83
Figura 24-	Palavras do Tupí para o português: adaptações fonéticas.....	84
Figura 25-	Exemplo de resposta/estudante-partícipe F10.....	86
Figura 26-	Resposta dada pelo estudante-partícipe M5.....	87
Figura 27-	Do Tupí ao português brasileiro – aspectos morfológicos.....	88
Figura 28:	Resposta: item “c” da Atividade de conclusão/estudante-partícipe F1...	89
Figura 29:	Resposta: item “c” da Atividade de conclusão/estudante-partícipe F6...	89
Figura 30-	Resposta: item “c” da Atividade de conclusão/estudante-partícipe F8...	89
Figura 31-	Resposta: item “c” da Atividade de conclusão/estudante-partícipe F10.	89

Figura 32- Resposta: item “c” da Atividade de conclusão/estudante-partícipe M3..	89
Figura 33- Entrevistas/estudantes-partícipes F1, F3, F4, M2 e M6.....	91
Figura 34- Cartaz: oficina 7/estudantes-partícipes F1, F3, F4, M2 e M6.....	91
Figura 35- Relatório de aula/estudante-partícipe F5.....	95
Figura 36- Relatório de aula/estudante-partícipe F9.....	96
Figura 37- Relatório de aula/estudante-partícipe M1.....	96
Figura 38- Resposta de questão da SF/estudante-partícipe F2.....	106
Figura 39- Resposta de questão da SF/estudante-partícipe F4.....	106

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-	Questão 1 da sondagem inicial.....	68
Gráfico 2-	Questão 2 da sondagem inicial.....	69
Gráfico 3-	Questão 3 da sondagem inicial.....	69
Gráfico 4-	Questão 4 da sondagem inicial.....	70
Gráfico 5-	Questão 5 da sondagem inicial.....	71
Gráfico 6-	Questão 6 da sondagem inicial.....	72

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Alfabeto para a transcrição fonêmica do Tupí.....	37
Quadro 2-	Chave de pronúncia – fonemas vocálicos do Tupí Antigo.....	38
Quadro 3-	Chave de pronúncia – consoantes e semivogais do Tupí Antigo.....	39
Quadro 4-	Possibilidades de realização dos fonemas.....	40
Quadro 5-	Exemplos de vocábulos estudados.....	41
Quadro 6-	Semântica – palavras no Tupí e no português brasileiro.....	50
Quadro 7-	Palavras trabalhadas na oficina 5.....	64
Quadro 8-	Palavras trabalhadas na oficina 6.....	65
Quadro 9-	Palavras trabalhadas na oficina 7.....	66
Quadro 10-	Texto com palavras de origem indígena.....	72
Quadro 11-	Questão 4 da Sondagem 2.....	82
Quadro 12-	Aprendizados construídos na oficina 5.....	85
Quadro 13-	Aprendizados construídos na oficina 7.....	92
Quadro 14:	Exposição dos trabalhos/culminância do projeto.....	98
Quadro 15-	Análise comparativa de dados SI vs. SF.....	99
Quadro 16-	Análise da questão 6 da SF.....	101
Quadro 17-	Análise 1 de dados da SF: item “a”.....	103
Quadro 18-	Análise 2 de dados da SF: item “a”.....	102

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>25</b>
<b>2.1</b>	<b>CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL DA COLONIZAÇÃO PORTUGUESA .....</b>	<b>25</b>
<b>2.2</b>	<b>CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL DAS LÍNGUAS DO TRONCO TUPÍ</b>	<b>26</b>
<b>2.3</b>	<b>TUPÍ <i>VERSUS</i> PORTUGUÊS BRASILEIRO .....</b>	<b>34</b>
<b>2.4</b>	<b>ASPECTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS DO TUPÍ NO PORTUGUÊS BRASILEIRO .....</b>	<b>35</b>
<b>2.5</b>	<b>ASPECTOS MORFOLÓGICOS DO TUPÍ NO PORTUGUÊS BRASILEIRO.....</b>	<b>42</b>
<b>2.6</b>	<b>ASPECTOS SEMÂNTICOS DE PALAVRAS DO TUPÍ NO PORTUGUÊS BRASILEIRO .....</b>	<b>49</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>52</b>
<b>3.5</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>53</b>
<b>3.6</b>	<b>PARTICIPANTES DA PESQUISA .....</b>	<b>57</b>
<b>3.7</b>	<b>LOCAL DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>58</b>
<b>3.8</b>	<b>DESCRIÇÃO DAS OFICINAS.....</b>	<b>60</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>68</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>108</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>111</b>
	<b>REFERÊNCIAS CONSULTADAS.....</b>	<b>113</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>115</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Para aprender o conhecimento ancestral, o índio passa por cerimônias, que são celebrações e iniciações para limpar a mente e compreender o que nós chamamos de tradição, que é aprender a ler os ensinamentos registrados no movimento da natureza interna do ser. *O ensinamento da tradição começa sempre pelo nome das coisas*<sup>1</sup>. (JECUPÉ, 2020, p.18).

A interação humana, predominantemente, acontece por meio da palavra – quer falada, quer escrita. Essa interação é imprescindível aos cidadãos, visto que favorece a vida humana sob diversificados aspectos. Existem, então, várias formas de comunicação para efetivar as relações humanas, mas é por meio da palavra que o convívio entre as pessoas ocorre de forma mais efetiva.

Assim, desde que nasce, o indivíduo é submetido à aprendizagem da palavra falada e, de modo geral, na nossa cultura, com poucos anos de vida, passa, talvez análogo aos “índios”, por uma espécie de “iniciação”, a que chamamos de alfabetização. É nesse momento que as pessoas vão aprender a ler e a escrever a palavra que, dentre outras, possui a função de nomear as coisas.

Considerando, portanto, a visão de Jecupé<sup>2</sup>, podemos pensar na importância não só de sermos proficientes em nossa língua materna, ou seja, de dominarmos a leitura e a escrita da palavra, mas também de sermos conscientes da relevância de nossos antepassados para a formação da nossa cultura, que engloba, principalmente, a nossa língua materna.

Essa consciência perpassa o conhecimento de que o nosso idioma não tem origem apenas latina, mas é fortemente influenciado por línguas dos povos que já se encontravam em território brasileiro quando da chegada dos portugueses: os indígenas. Saber, por exemplo, que o termo *jabuticaba*, entre outras tantas milhares de palavras, provém de [j̃aʉ oti'kaʉ a]<sup>3</sup>, palavra originária da língua indígena Tupinambá, e que, ao ser incorporada ao léxico do português, sofreu alterações fonéticas, como as mudanças de [j̃] para [j] e de [ʉ] para [b], além da troca da vogal /o/ pela vogal /u/ (alçamento da vogal média pretônica) para adequar-se à fonologia da língua portuguesa e à sua representação ortográfica, deixa clara para o estudante<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Grifo feito pela autora deste texto.

<sup>2</sup> Kaká Werá Jecupé é indígena, da etnia Tapuia, ou Txukarramãe. Nasceu em 1964, em São Paulo. É escritor e publicou várias obras, por meio das quais atua no desenvolvimento e na defesa da cultura dos povos indígenas. Em 2022, teve sua obra “A Terra dos Mil Povos” apontada pela *Folha de S. Paulo* dentre o acervo de 200 obras importantes para entender o Brasil, em um levantamento feito por 169 intelectuais da língua portuguesa.

<sup>3</sup> Assim como [j̃aʉ oti'kaʉ a], os termos da língua Tupinambá a serem citados estão transcritos foneticamente.

<sup>4</sup> O termo *estudante*, empregado neste texto, refere-se a todos os estudantes que assistiram às aulas de aplicação do projeto de pesquisa, ou seja, refere-se aos integrantes das três turmas em que foram feitos os estudos. Aqueles estudantes, porém, que tiveram seus dados analisados pela professora-pesquisadora, receberam o tratamento,



a presença dos indígenas em nosso dia-a-dia e pode contribuir para uma maior valorização dos povos originários do Brasil, no que se refere à importância deles na construção do nosso vocabulário.

Com a realização de nossos estudos, baseados em trabalhos acerca da influência de línguas indígenas na formação do português brasileiro (doravante PB), compreendemos que a língua portuguesa está repleta de palavras herdadas dos povos originários. Evidentemente que grande parte desses vocábulos, ao serem incorporados ao léxico do PB, passou por adaptações de aspectos fonético-fonológicos, de aspectos morfológicos e, com o uso que vai se adequando aos contextos discursivos, também por transformações semânticas.

Contudo, muitos de nós, cidadãos falantes do PB, ignoram, total ou parcialmente, essa influência indígena na nossa língua materna. Ademais, não raramente, desconhecemos, além de numerosos fatos da história de nossas origens, a real interferência dos povos originários em muitos de nossos hábitos e em nossa cultura geral, o que nos leva à necessidade de um trabalho mais abrangente sobre os indígenas do Brasil, que deve, preferivelmente, iniciar ainda na Educação Básica.

Assim, possibilitando estudos acerca dessas ponderações aludidas para aprimorar a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas brasileiras, propusemos o desenvolvimento de um trabalho cuja temática era, até então, inédita no programa Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS. Para tanto, pesquisamos sobre as adaptações fonético-morfológicas e semânticas de palavras de línguas indígenas do tronco Tupi<sup>5</sup> que contribuíram para a formação do PB, de modo a se reconhecerem a importância e o valor de um bem cultural que existe não só entre os povos indígenas, mas também entre nós, falantes nativos da língua portuguesa: a língua indígena.

Além disso, investigamos outros aspectos da cultura indígena que interferem diretamente em hábitos e em práticas da nossa sociedade em todas as regiões do Brasil para

---

neste texto, de *estudantes-partícipes* ou de *participantes*, a fim que pudessem ser, assim, devidamente especificados.

<sup>5</sup> De acordo com Rosa (2020), a *Primeira Reunião Brasileira de Antropologia*, realizada no Rio de Janeiro, em 1953, estabeleceu uma padronização para nomes de sociedades e, conseqüentemente, de línguas indígenas no Brasil. Denominada *Convenção para a Grafia dos Nomes Tribais*, objetivou facilitar ao pesquisador a identificação da pronúncia aproximada mais correta do nome indígena. Ela aponta, portanto, que as vogais tônicas *a*, *e*, *o* serão representadas por acento agudo, se abertas; e as vogais *i*, *u*, receberão acento gráfico em qualquer caso. Assim, a palavra *Tupí*, quando designativa de etnias (povos) e de línguas indígenas, à exceção das ocorrências em citações, será grafada sempre com letra inicial maiúscula e com acento agudo sobre a vogal *i*. Quando, no entanto, aparecer empregada com valor de “adjetivo”, será grafada com letra inicial minúscula e sem o acento gráfico sobre a vogal *i*. Outra questão diz respeito à flexão portuguesa de número e de gênero que, em relação aos nomes indígenas, sendo eles substantivos ou adjetivos, não sofrerão variação.

melhor conhecermos os grupos indígenas que habitam o território brasileiro, sendo, assim, nossos compatriotas, ou seja, cidadãos, originalmente, brasileiros.

Ademais, com os trabalhos efetivados, cumprimos com o que versa a Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), no seu artigo 26, que preconiza ser obrigatório o estudo da história e da cultura indígena sob os diversos aspectos que caracterizam a formação da sociedade brasileira, resgatando, assim, as suas contribuições sociais.

Logo, foi também em conformidade com essa perspectiva legal que legitimamos este trabalho. Isso porque acreditamos que muitos de nós, professores e estudantes, desconhecíamos, por exemplo, a origem indígena de diversas palavras, enunciadas todos os dias em nossas interações, e a procedência de muitos aspectos relativos à nossa cultura.

Essa falta de conhecimento decorre do fato de que, nas salas de aula, tanto das escolas quanto das universidades, pouco, ou nada, é falado a respeito dos povos originários, que estão em plena vitalidade atualmente, com a população indígena crescendo a cada ano. Não há, portanto, um estudo voltado para o conhecimento tanto da existência das línguas indígenas ainda presentes no Brasil, quanto das heranças deixadas por nossos antepassados indígenas para todos nós.

Outro fato que contribui para o escasso conhecimento que temos sobre os povos originários diz respeito aos livros didáticos de Português adotados pelas escolas de Educação Básica, que mal abordam informações acerca dos empréstimos provindos de línguas indígenas, que contribuíram imensamente com a formação do léxico do português brasileiro.

Consideramos, também, neste estudo, o que versam os documentos oficiais da Educação, como a Base Nacional Comum Curricular, que aponta como competência geral da Educação Básica, dentre outras, o exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação. Isso com o intuito de se fazer respeitar e, “promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, *com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades*<sup>6</sup>, sem preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2017, p. 10).

Assim, por meio de um estudo sistematizado acerca da civilização indígena fomos capazes de adquirir informações, de desconstruir conhecimentos equivocados e de reconstruir uma visão, mais lúcida e mais clara, sem deturpações e/ou preconceitos, sobre os povos primeiros do nosso país, cujos descendentes permanecem lutando para viver em nosso país, com toda a sua diversidade linguística e cultural.

---

<sup>6</sup> Grifo feito pela autora deste texto.

Dessa forma, nossos estudos e nossas reflexões possibilitaram uma maior compreensão de nossa identidade, uma vez que, voltando-nos para as nossas origens, para os povos indígenas, reconhecemos, segundo explicita Cagneti e Pauli (2015, p. 13) “[...] o que temos de comum e de diferente. Ou até passamos a ver nos outros questões que estão escondidas, sufocadas ou adormecidas. Olhar e se olhar, conhecer e se reconhecer, pertencer a esse todo que é o Brasil”.

Justificamos, portanto, este trabalho como tarefa da escola de desenvolver trabalhos voltados para a temática indígena a fim de possibilitar o conhecimento e o reconhecimento das nossas origens e da nossa história. Assim, por meio de práticas que visam a aprendizados acerca da diversidade étnico-cultural brasileira e das línguas que são faladas em nosso país e que contribuíram e ainda contribuem para a riqueza do léxico do português brasileiro, temos mais consciência da importância de valorizar os povos indígenas, cada um com sua própria origem, sua própria língua e sua própria maneira cultural de viver.

A esse respeito, a BNCC explicita que é importante conhecer e valorizar, na escola, a realidade da diversidade linguística, analisando “[...] diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico”. E complementa explicitando que “[...] existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura” (BRASIL, 2017, p. 70).

Logo, ao promover, em sala de aula, reflexões acerca de aspectos da vida dos indígenas, como aqueles voltados para as questões linguísticas, por exemplo, contribuimos não só para a valorização da existência desses povos, como também para a conservação de nossas raízes, de nossa história e de nossa cultura. Assim, a proposta de reflexão sobre conhecimentos acerca dos povos indígenas, abordada neste trabalho, está centrada, principalmente, em quatro aspectos, a saber:

- I. Contextualização da temática: colonização europeia, reconhecimento dos povos indígenas brasileiros, da sua contribuição histórica para a cultura vigente e da sua importância nos dias atuais;
- II. Aspectos fonético-fonológicos de palavras indígenas do tronco Tupí incorporadas ao português brasileiro;
- III. Aspectos morfológicos de palavras indígenas Tupí<sup>7</sup> incorporadas ao português brasileiro;

---

<sup>7</sup> O termo *Tupí* será adotado neste trabalho como nome das *línguas indígenas do tronco Tupí*.

#### IV. Aspectos semânticos de palavras indígenas do tronco Tupí incorporadas ao português brasileiro.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, observamos que os estudantes-participes desconhecem grande parte da história da chegada dos portugueses às terras brasileiras; da colonização europeia; da existência, ainda hoje, de diversas línguas e etnias indígenas com suas especificidades culturais. Os trabalhos propostos nesse aspecto concretizaram-se por meio da primeira à quarta oficina.

O segundo aspecto trata, especificamente, da exposição de vocábulos da nossa língua materna, oriundos de línguas do tronco Tupí, para a apresentação não só desses vocábulos, como também das transformações fonético-fonológicas ocorridas na sua adequação ao português brasileiro. Assim, observamos que muitas palavras de línguas indígenas do tronco Tupí têm fonética distinta, com semivogais ocupando a posição de consoantes como em [j̥aũ oti'kaũ a], ['peũ a] e [uru'ũ u], da língua Tupinambá, que atualmente são encontradas no léxico do PB como *jabuticaba*, *peba* e *urubu*, respectivamente. Assim, constatamos que fonemas consonantais como /b/, /d/, /f/, /l/, dentre outros, não são originais de línguas indígenas do tronco Tupí; ao contrário, apresentam-se mais como lusitanos.

Em relação ao terceiro aspecto, voltamo-nos para as contribuições morfológicas de línguas indígenas do tronco Tupí na formação lexical de vocábulos específicos do português brasileiro. Aqui, fazemos um breve estudo acerca de topônimos como nomes de cidades, de rios e de lugares que compõem a geografia brasileira. Assim, a apresentação de palavras com um mesmo morfema, e seu significado, por exemplo, traz de uma maneira até lúdica, um aprofundamento do conhecimento sobre o nosso idioma. A título de exemplo temos a palavra *Itaí*, nome de uma cidade do estado de São Paulo. Podemos analisar os morfemas constituintes do vocábulo e seus significados. No caso, temos a raiz nominal *-ita*, originária de línguas da família Tupí-Guaraní, que significa “pedra”, “rocha”, combinada com outra raiz nominal 'y<sup>8</sup>, cujo significado é “rio”, adaptada ao PB, a denominação *ita'y* foi alterada para *itaí*. Assim o nome *Itaí* significa “rio das pedras”.

Além desse, podemos observar vários outros nomes de cidade com a raiz nominal *ita*, a saber: *Itapeva*, *Itapetininga*, *Itapemirim*, que também nomeiam, dentre outros, cidades de Minas Gerais, de São Paulo e do Espírito Santo, respectivamente. Em relação a esses estudos, são propostas várias atividades na oficina de número seis.

<sup>8</sup> A palavra 'y representa ortograficamente a realização de [ʔi] 'água', em Tupinambá.

Já no quarto e último aspecto, consideramos palavras cuja significação nas línguas indígenas originárias difere do sentido com que são empregadas no português brasileiro. Assim, estudamos que o vocábulo “macaxeira” [maka'sera], que nomeia um tubérculo conhecido também como “mandioca” e “aipim”, era empregado pelos indígenas para denominar o “diabo”. Para consolidarmos esse aspecto trabalhado, descrevemos atividades na sétima e última oficina pedagógica.

É importante observar que todo esse trabalho só se tornou possível em decorrência de estudos já realizados por diversos autores. Dentre eles, estão Bíziková (2008); Cagneti, Pauli (2015); Cunha (1993); Jecupé (2020); Neves (1995); Navarro (2005); Noll e Dietrich (2021); Rodrigues (1986, [2021]); Thiollent (1986) e Vieira e Volquind (2002). Esses pesquisadores abordam estudos consistentes e significativos que estão voltados para as aprendizagens acerca dos povos indígenas, mas que não são contemplados, mesmo com a devida transposição didática, por exemplo, no livro didático adotado pela instituição escolar para a qual pensamos os trabalhos aqui descritos.

Dessa forma, mediante todas as ponderações feitas anteriormente, levantamos as seguintes questões de pesquisa:

- Os estudantes brasileiros conhecem a história da formação tanto da sua nação quanto da sua língua materna?
- Os estudantes conhecem as palavras de uso diário que se constituem contribuições de línguas indígenas?
- O desenvolvimento de atividades acerca dos povos indígenas constitui-se instrumento efetivo de intervenção para a difusão e para o resgate da cultura sociolinguística cuja influência é legitimada na sociedade brasileira?
- Quais são os exemplos de palavras de uso diário que se constituem como contribuições das línguas do tronco Tupí na formação do português brasileiro?

Logo, desenvolvemos nossos estudos acerca da temática indígena com estudantes de três turmas do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal, todos com idade entre 12 e 15 anos. No entanto, apenas dezessete estudantes dessas turmas, a quem nos referimos, neste texto, com os termos estudantes-partícipes e/ou participantes, tiveram seus dados analisados e aqui apresentados.

Outro aspecto a ser explicitado diz respeito ao objetivo geral dos estudos que foi o de resgatar e o de reconhecer a importância e o valor das línguas indígenas, considerando termos do léxico do português brasileiro que passaram por adequações fonéticas, morfológicas e

semânticas ao serem incorporadas a essa língua, ou seja, ao português brasileiro. Assim, procuramos, como objetivos específicos:

- Apresentar os grupos indígenas das diversas regiões brasileiras e sua cultura, como originários da sociedade que compõe o Brasil.
- Desenvolver atividades voltadas para o resgate e para a propagação da diversidade linguístico-cultural dos povos indígenas brasileiros.
- Investigar e analisar as adaptações fonético-fonológicas, morfológicas e semânticas ocorridas em palavras originárias do tronco Tupí, incorporadas ao português brasileiro e empregadas cotidianamente em textos orais e escritos.
- Promover o protagonismo estudantil por meio da realização de oficinas pedagógicas para a construção de aprendizagens de modo individual e coletiva, desenvolvendo habilidades e competências de leitura, de compreensão e de produção de gêneros discursivos escritos e orais.

Para iniciarmos os trabalhos pretendidos e obtermos instrumentos de coleta futura de dados, propusemos três atividades de sondagem. A primeira, intitulada “Atividade de sondagem 1” (cf. Apêndice A), consistiu-se em uma atividade escolar rotineira a fim de que se iniciassem os trabalhos gerais. A segunda, nomeada como “Atividade de sondagem 2” (cf. Apêndice B), foi voltada, especificamente, para o principal objeto de estudo desta pesquisa e aplicada antes da execução da quinta oficina pedagógica. A terceira e última atividade de sondagem, denominada “Atividade de conclusão” (cf. Apêndice C), foi proposta a fim de formalizarmos a finalização dos trabalhos nas oficinas pedagógicas. Ademais, foram consideradas as “Atividades de conclusão da aula/Relatório de aula” preenchidas ao término de algumas aulas/oficinas e, também, os relatos feitos pelos estudantes-partícipes, durante a apresentação dos trabalhos produzidos nas oficinas pedagógicas.

Todas as ações, anteriormente aludidas, foram realizadas por meio da pesquisa-ação, para que houvesse uma efetiva interação entre a professora-pesquisadora e os estudantes durante a realização dos trabalhos, cuja abordagem considerada caracteriza-se por ser quantitativa. Isso porque foi necessário quantificar dados relativos aos conhecimentos prévios dos estudantes-partícipes acerca da tônica desta pesquisa para propor atividades concretizadas em forma de oficinas pedagógicas que, segundo Candau (1999, p. 293), constituem estratégias metodológicas, “[...] concebidas como espaços de intercâmbio e construção coletiva de saberes”.

A opção por essa forma de trabalho efetivou-se pelo fato de que “[...] o enfoque metodológico deve sempre privilegiar estratégias ativas que estimulem processos que

articulem teoria e prática, elementos cognitivos, afetivos e envolvimento em práticas sociais concretas” (CANDAUI, 1999, p. 294). Assim, visando ao protagonismo estudantil na construção dos aprendizados no decorrer da aplicação desta pesquisa é que adotamos, como metodologia, as oficinas pedagógicas, cujo caráter é a participação efetiva. Ou seja, por meio dessa estratégia metodológica, provocamos uma participação ativa, crítica e reflexiva dos estudantes durante o desenvolvimento dos trabalhos; afinal, conforme nos aponta Freire (2021, p. 108), “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Foi dessa maneira, então, que concretizamos os aprendizados acerca dos diversos aspectos investigados sobre os povos indígenas e que promovemos uma aprendizagem coletiva, em que houve trocas de experiências e de saberes adquiridos, integrando, assim, conhecimento teórico e prática em aplicação concreta.

Portanto, descrevemos, em alguns capítulos, a forma como se desenvolveram os estudos que realizamos. Assim, após esta introdução, que se configura como o primeiro capítulo deste texto, nós expomos, no segundo capítulo, reflexões acerca de questões voltadas para a chegada dos portugueses às terras brasileiras bem como sobre o contexto histórico em que se configuram as diversas línguas indígenas do Tupí no Brasil. Além disso, discorreremos, mais especificamente, acerca do principal objeto de nossos estudos, analisando aspectos fonético-fonológicos, morfológicos e semânticos de algumas palavras indígenas, ao serem incorporadas ao português brasileiro.

Já o terceiro capítulo traz a metodologia elencada para a realização dos nossos estudos, com a descrição das particularidades relevantes de cada oficina trabalhada como proposta de intervenção.

O quarto capítulo trata da descrição e da análise dos dados observados. Por último, na finalização deste trabalho, apresentamos as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas que o embasaram e dos apêndices (A, B, C e D).

Há, ainda, como produto conclusivo deste projeto, a apresentação de um caderno pedagógico intitulado “Do tronco Tupí para o português brasileiro: oficinas de aprendizagens originárias”, em que descrevemos todas as oficinas executadas na aplicação desta pesquisa, que foram embasadas na fundamentação teórica explicitada no próximo capítulo, apresentado a seguir.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL DA COLONIZAÇÃO PORTUGUESA

Antes mesmo da chegada dos europeus ao território nacional, evento conhecido como a “descoberta” do Brasil, nosso país já era povoado por grupos indígenas. Mas, mesmo assim, ao invés de se designar a ocupação dos europeus como uma “chegada”, observamos que, muitas vezes, ainda se utiliza o termo “descobrimento” na referência a esse processo ocorrido no Brasil.

Neves (1995, p. 171) chama-nos a atenção para esse fato expondo que essa maneira de conceber a chegada portuguesa às terras brasileiras “[...] revela o preconceito e o desconhecimento sobre as populações indígenas do Brasil e sua história”. O autor explicita que

A imagem das sociedades indígenas comum ao público em geral é estática: indivíduos vivendo em pequenas aldeias isoladas na floresta, representando um passado remoto, uma etapa evolutiva de nossa espécie. Enfim, populações sem história. (NEVES, 1995, p.171).

Segundo Daniel Munduruku<sup>9</sup>, a forma de representar o indígena como um ser do passado, estático e congelado, desprovido de qualquer tipo de evolução, reproduz, além de ideias equivocadas, o preconceito contra esses povos. E essa visão distorcida acerca das nossas origens ocorre em relação a, praticamente, todos os aspectos da narrativa a que somos submetidos. Desde a chegada dos europeus às terras brasileiras até os dias atuais, são histórias que convergem para equívocos passados de geração a geração e propagado, inclusive, pelas instituições escolares.

Dessa forma, o conhecimento que detemos acerca dos primeiros habitantes da nossa nação é, na maioria das vezes, insuficiente e/ou equivocado, o que nos impede de conviver com esses cidadãos de forma mais harmoniosa e sem preconceitos, conscientes de seu valor e da necessidade da preservação de sua identidade, de sua cultura e até deles mesmos.

---

<sup>9</sup> Daniel Munduruku é escritor indígena e grande responsável pela luta, pela preservação e pela divulgação da cultura de seu povo. Algumas de suas obras foram trabalhadas na concretização deste projeto. São elas: “Contos Indígenas Brasileiros”, “Coisas de Índio”, “Nós: uma antologia de literatura indígena” e “Vozes ancestrais dos contos indígenas”.



É preciso, então, conhecer a verdadeira história acerca de nossos antepassados a fim de que o olhar que temos hoje sobre os povos indígenas seja, de fato, voltado para as especificidades dessa parcela da sociedade brasileira que não se constitui de mera lembrança, mas que vive lutando contra muitas formas de opressão, tentando desfazer estereótipos e buscando todos os dias uma forma de sobrevivência. Isso porque o que notamos é que tem se tornado cada vez mais comum, na escola e na sociedade, o apagamento de questões relativas aos grupos indígenas e como consequência, o esquecimento sobre quem são esses cidadãos e sobre quais são suas contribuições para a formação da nação e também da língua do Brasil.

Em relação, especificamente, do português brasileiro, destacamos que o Brasil é um país de grande pluralidade linguística. Ratificamos essa afirmação pelo fato de que os povos indígenas sempre possuíram suas maneiras próprias de comunicar-se e, portanto, suas próprias línguas, que diferiam, e que ainda diferem, umas das outras. Todavia, com a colonização feita pelos portugueses, outras línguas foram introduzidas no território brasileiro de modo que hoje se fala, predominante e oficialmente, a língua que não identifica os povos originários de 1500: o português.

Assim, com os contatos estabelecidos entre os povos autóctones e aqueles que chegavam e aqui se estabeleciam, o português foi, gradativamente, sendo introduzido, ainda que com fortes influências e modificações. Nesse contexto, as línguas indígenas, em especial o Tupinambá<sup>10</sup>, contribuíram com uma parcela importante do léxico do português brasileiro, ainda que a maior parte das palavras de origem tenha passado por alterações fonético-fonológicas, morfológicas e semânticas.

Portanto, apresentamos a seguir, um breve panorama do que versam os teóricos consultados acerca de línguas indígenas que influenciaram de forma bastante significativa a formação do português brasileiro.

## 2.2 CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL DAS LÍNGUAS DO TRONCO TUPÍ

Aryon Rodrigues (1986) estima serem faladas no Brasil, à data da realização de seus estudos, aproximadamente, 170 línguas indígenas. Contudo, ele acredita que, à época da chegada dos primeiros europeus ao território brasileiro, esse número fosse duas vezes maior, ou seja, de, aproximadamente, 340 línguas faladas pelos autóctones. Esses números, no

---

<sup>10</sup> Esclarecemos aqui que o nome da língua, com raras exceções, configura-se como o mesmo nome do povo/etnia indígena. Assim, o termo *Tupinambá*, neste texto, estará ora se referindo à língua indígena do tronco Tupí – língua Tupinambá, ora indicando os povos indígenas Tupinambá.

entanto, não se configuram como absolutos, uma vez que existem divergências entre linguistas e entre demais pesquisadores a esse respeito.

Bíziková, por exemplo, em um estudo publicado em 2008, afirma que havia, à época em que a língua portuguesa europeia chegou a terras brasileiras junto a navegadores portugueses, cerca de mil línguas indígenas que formavam várias famílias indígenas.

Já Munduruku, em conversa virtual com docentes do Distrito Federal ocorrida em março de 2022, mencionou existirem, em 1500, cerca de novecentos a mil povos indígenas diferentes com, aproximadamente, cinco milhões de indígenas, número esse que representava, àquela época, uma população bem maior do que a de Portugal, país de origem dos colonizadores, o que nos dá ideia da significativa população indígena que habitava o território brasileiro.

Contudo, todos esses “números” foram, gradativamente, diminuindo, conforme denuncia Rodrigues, explicitando que:

A redução teve como causa maior o desaparecimento dos povos que as<sup>11</sup> falavam, em consequência das campanhas de extermínio ou de caça a escravos, movidas pelos europeus e por seus descendentes e prepostos, ou em virtude das epidemias de doenças contagiosas do Velho Mundo, deflagradas involuntariamente (em alguns casos voluntariamente) no seio de muitos povos indígenas; pela redução progressiva de seus territórios de coleta, caça e plantio e, portanto, de seus meios de subsistência, ou pela assimilação, forçada ou induzida, aos usos e costumes dos colonizadores. (RODRIGUES, 1986, p. 19).

Assim, diversas línguas indígenas faladas no Brasil extinguíram-se de maneira que já não existem mais e, quando existem, são faladas por um número nem sempre significativo de falantes. Ou seja, com toda essa extinção, muito se perdeu de nossa ancestralidade linguística e, ainda hoje, há cerca de quarenta línguas indígenas em iminente perigo de desaparecimento.

A língua é, contudo, o elemento cultural que melhor representa um povo, sendo, portanto, seu mais poderoso instrumento de transformação. É notório, então, que todas as vezes em que uma língua desaparece, parte da cultura e, conseqüentemente, da existência social morre; extinguem-se universos; pois, segundo Petit (2008), a língua é também um mecanismo de sobrevivência humana.

Assim destacamos a necessidade de trabalhos que tragam o conhecimento e a reflexão acerca da importância de estudos menos fragmentados do nosso idioma, da língua portuguesa

---

<sup>11</sup> Referindo-se, especificamente, às línguas indígenas.

que falamos. Não basta, então, entender, apenas, aspectos lusitanos da língua; mas é relevante para uma maior compreensão e domínio linguísticos saber como procedeu a sua formação.

A esse respeito, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta que:

[...] é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura. (BRASIL, 2017, p. 70).

De fato, a redução no número de línguas indígenas desde a colonização do Brasil tem sido uma constante. No entanto, ainda há línguas indígenas que têm sobrevivido às variadas adversidades. Assim, segundo o Instituto Socioambiental (ISA, 2020), existem dois grandes troncos linguísticos cujas línguas são faladas na nação brasileira: o Macro-Jê e o Tupí. Em relação ao tronco Tupí, especificamente, observamos que o Tupinambá influenciou fortemente a língua portuguesa brasileira, que hoje em muito se difere daquela falada pelos portugueses na ocasião de sua chegada ao território brasileiro. Isso porque essa língua caracterizava-se por ser a mais falada ao longo da costa atlântica, de modo que era aprendida pelos colonos e pelos missionários portugueses e ensinada aos povos indígenas da época nas missões.

Além desses dois troncos linguísticos, há, também, diversas famílias de línguas que não estão vinculadas a nenhum desses dois grandes troncos.

Em relação ao tronco Tupí, observamos que são diversas as famílias linguísticas que o formam. Algumas línguas dessas famílias já não são mais faladas; enquanto outras possuem poucos falantes, uma vez que, conforme colocado por Munduruku (2022), muitos indígenas das novas gerações não têm interesse por aprender a língua originária de seu povo; optando, portanto, por aprender apenas o português, que é a língua considerada oficial no Brasil.

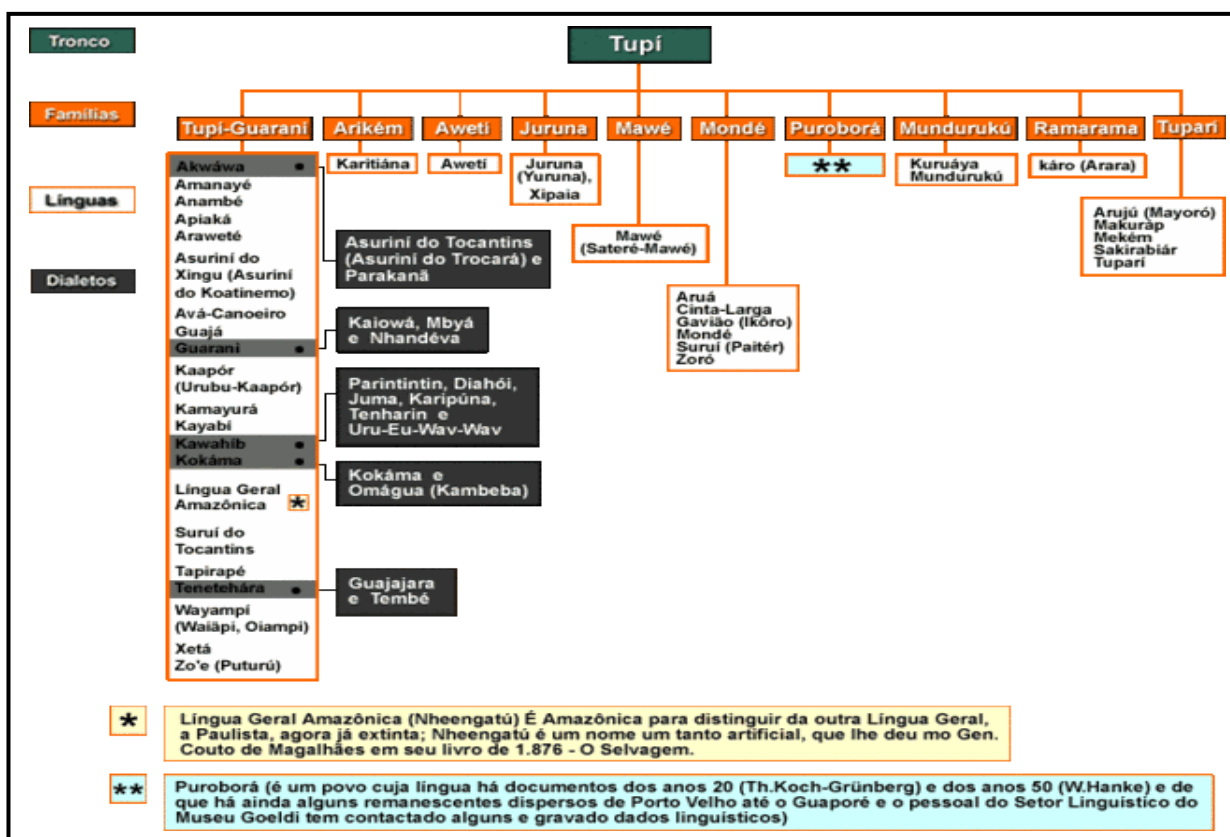
De acordo com Rodrigues (1986), o tronco Tupí é formado por sete famílias linguísticas, sendo elas: Arikém, Jurúna, Mondé, Mundurukú, Ramaráma, Tuparí, Tupí-Guaraní. Além dessas famílias, que possuem duas ou mais línguas, há também aquelas formadas por apenas uma língua. São elas: Awetí, Puruborá e Sateré-Mawé. Uma observação feita diz respeito à forma como são escritos os nomes das línguas, que varia entre os estudiosos das línguas indígenas.

Conforme a descrição citada anteriormente, o Instituto Socioambiental realizou uma revisão, feita especialmente para este órgão, em setembro de 1997, das informações

constantes na obra “Línguas brasileiras para o conhecimento das línguas indígenas”, de Rodrigues.

A figura 1, a seguir, possibilita-nos uma boa visão da formação desse tronco linguístico, ou seja, do tronco Tupí. Nela podemos conhecer o nome das diversas famílias que compõem esse tronco linguístico, bem como as línguas e as suas variações, que fazem parte de cada família.

**Figura 1 – Famílias linguísticas do tronco Tupí**



Fonte: Povos Indígenas no Brail (2019)

De acordo o Instituto Socioambiental (ISA, 2020), no Brasil, estudam-se ainda poucas línguas indígenas, de modo que os conhecimentos adquiridos estão em constante revisão. Talvez seja por esse motivo que não é raro encontrar divergências entre autores na literatura acerca do número exato de famílias e de línguas indígenas brasileiras.

Outra divergência que acaba sendo comum na literatura que versa sobre as línguas indígenas diz respeito aos seus nomes. A esse respeito, podemos citar a própria família linguística Tupí, de cujo tronco linguístico originam-se as palavras que estudaremos com o desenvolvimento deste trabalho. Nesse caso específico, observamos nomes como Língua Brasília, Língua Geral Paulista, dentre outras denominações que ilustram esse panorama de

discordância e de falta de consenso quanto a essas questões acerca das línguas indígenas brasileiras. Quanto a essa observação, Rodrigues (1986, p. 99-100) aponta que:

A expressão “língua geral” foi inicialmente usada, pelos portugueses e pelos espanhóis, para qualificar línguas indígenas de grande difusão numa área. Assim, na América espanhola, o Quêchua já no século XVI foi chamado de “Língua Geral do Peru” e o Guaraní, no início do século XVII, de “Língua Geral da Província do Paraguai”. No Brasil, entretanto, tardou bastante o uso dessa expressão por parte dos portugueses. A língua dos índios Tupinambá, que no século XVI era falada sobre enorme extensão, ao longo da costa atlântica (do litoral de São Paulo ao litoral do Nordeste), não teve consagrada a designação de “língua geral” nos dois primeiros séculos da colonização. O padre Anchieta intitulou sua gramática, a primeira que dela se fez (publicada em 1595), “Arte de gramática da língua usada na Costa do Brasil”. Outros autores referiram-se a ela como a “língua do Brasil”, a “língua da terra” (isto é, desta terra, da terra do Brasil), a “língua do mar” (isto é, a língua falada na costa, junto ao mar). Mas o nome cujo uso se firmou, sobretudo ao longo do século XVII, foi o de “Língua Brasileira”.

Dessa forma, ainda segundo Rodrigues (1986), a Língua Brasileira era aprendida pelos colonos portugueses, que se uniam às indígenas, em decorrência de virem para o Brasil sem suas mulheres. Dessas uniões, nasciam filhos, que tinham como língua materna essa língua. Essa situação intensificou-se, conforme expõe Rodrigues (1986), nas regiões mais distantes do centro administrativo da Colônia, que, à época, era a Bahia. Isso porque toda a população que passasse a integrar o sistema colonial, independentemente de sua origem, aprendia a Língua Brasileira, que era a língua comum entre os portugueses e seus descendentes.

Já em relação ao nome Língua Geral, Rodrigues (1986, p. 101) declara que “[...] a essa língua popular, geral a índios missionados e aculturados e a não-índios, é que foi mais sistematicamente aplicado o nome de Língua Geral”, cujo emprego inicia-se na segunda metade do século XVII. No entanto, o autor ressalta que essa denominação muitas vezes é adotada com sentido diverso e exemplifica esse fato citando Padre Vieira, para quem “Língua Geral” significava o mesmo que para nós “língua da família Tupí-Guaraní”. Ou seja, qualquer língua que tenha sido reconhecida como afim do Tupinambá, mas sem ser idêntica a ele, como, por exemplo, o Guajajara do Maranhão.

Dessa forma, segundo nos aponta Rodrigues (1986), no sul e no norte da Colônia constituíram-se uma Língua Geral específica: a Língua Geral do Sul, ou Língua Geral Paulista e a Língua Geral do Norte, ou Língua Geral Amazônica, ainda hoje falada e conhecida pelo nome de Nheengatú (ie’éngatú “língua boa”).

O autor especifica, ainda, que a Língua Geral Paulista originou-se na língua dos índios Tupí de São Vicente e do alto rio Tietê e diferenciava-se um pouco da língua dos índios Tupinambá, por exemplo. Era a língua falada pelos bandeirantes que saíram de São Paulo com o intuito de explorar os estados de Minas Gerais, Mato Grosso, Goiás e o Sul do Brasil.

A Língua Geral Amazônica, no entanto, teve sua origem na língua dos índios Tupinambá e, em princípio, desenvolveu-se no Maranhão e no Pará, quase cem anos depois do início do desenvolvimento da Língua Geral Paulista, na primeira metade do século XVII. Assim, Rodrigues (1986, p. 102) afirma que:

O litoral do Maranhão, onde primeiro se estabeleceram os portugueses, estava densamente povoado pelos índios Tupinambá, que se estendiam para oeste até a foz do rio Tocantins. Em consequência dessa situação, aí o Tupinambá foi a língua predominante na população colonial durante o século XVII e acabou dando origem à nova Língua Geral, que foi falada pelas tropas e missões que foram penetrando e criando núcleos de povoamento no vale amazônico. Portanto, o Tupinambá e essa Língua Geral em que ele se transformou, é que foi a língua da ocupação portuguesa da Amazônia nos séculos XVII e XVIII.

O linguista discorre, ainda, a respeito dessa língua, afirmando que:

[...] ela foi o veículo não só da catequese, mas também da ação social e política portuguesa e luso-brasileira até o século XIX. Ainda hoje é falada, especialmente na bacia do rio Negro, sendo que no Uaupés e no Içana, além de ser a língua materna da população cabocla, ainda mantém seu caráter de língua de comunicação entre índios e não-índios, ou entre índios de diferentes línguas. (RODRIGUES, 1986, p. 102).

Ademais, a Língua Geral Amazônica passou a ser falada em regiões onde índios Tupí-Guaraní jamais habitaram, deixando, assim, marca significativa na toponímia e na língua portuguesa da Amazônia. Assim, hoje, conhecida como Nheengatú, a Língua Geral Amazônica difere tanto do Tupinambá quanto da própria Língua Geral da Amazônia do século XVIII. Isso porque, segundo Rodrigues (1986, p. 103) houve mudanças decorrentes dos duzentos e cinquenta anos que passaram e pelo fato de que, certamente, integraram-se a ela dialetos próprios dos diferentes lugares onde era falada: baixo Tocantins, baixo Tapajós, rio Negro, Solimões dentre outras regiões.

Dessa forma, observamos que o Tupinambá tornou-se, conforme versa Rodrigues (1986, p. 21), “[...] a língua indígena tradicionalmente mais conhecida dos brasileiros – conquanto esse conhecimento se limite em regra só a um de seus nomes, Tupí<sup>12</sup> [...]”. O autor expõe ainda que essa língua

Foi a língua predominante nos contatos entre portugueses e índios nos séculos XVI e XVII e tornou-se a língua da expansão bandeirante no sul e da ocupação da Amazônia no norte. Seu uso pela população luso-brasileira, tanto no norte quanto no sul da Colônia, era tão geral no século XVIII, que o governo português chegou a baixar decretos (cartas régias) proibindo esse uso. (RODRIGUES, 1986, p. 21).

Rodrigues (1986) explicita, assim, que, de uma maneira geral, dentre todas as línguas das famílias linguísticas pertencentes ao tronco Tupí, a que é mais conhecida até então é a família Tupí-Guaraní, possivelmente, por esta família possuir o maior número de línguas indígenas faladas não só em território nacional, mas também em outros países da América do Sul como Bolívia e Paraguai, por exemplo.

Outro apontamento a respeito das línguas do tronco Tupí, encontramos em Dietrich (2021), que afirma que a família Tupí-Guaraní aparece, no Brasil, nos estados do Amapá, do Amazonas, do Pará, do Maranhão, do Tocantins, de Rondônia, do Mato Grosso, do Mato Grosso do Sul, de São Paulo, do Paraná, de Santa Catarina, do Rio Grande do Sul, do Espírito Santo e do Rio de Janeiro.

Em relação, especificamente, ao grupo Tupí, temos o extinto Tupinambá que, segundo Dietrich é

[...] a língua dos índios da costa brasileira nos séculos XVI a XVII, língua empregada na missão jesuítica nos séculos XVI a XVII; tornou-se língua geral brasileira a partir do século XVII; por causa das migrações contínuas dos tupinambás, a língua propagada na região entre Santa Catarina e Bahia estendeu-se depois ao Maranhão e entrou na Amazônia no século XVII. Designada de tupi depois de 1870, esta língua é considerada a língua das origens do Brasil. (DIETRICH, 2021, p. 12).

A segunda língua citada pelo autor é o Tupiniquim (Tupinakín) que, conforme esclarece Dietrich (2021), é uma “[...] língua historicamente conhecida, mas não documentada, hoje extinta”. E diz ainda que no Brasil, ela era falada no Espírito Santo e em Belo Horizonte que “[...] o grupo étnico inteiro de umas 820 pessoas fala, hoje, português”.

---

<sup>12</sup> Encontramos em Rodrigues a explicação para que o termo *tupi* seja empregado para nomear, de forma generalizada, línguas pertencentes a famílias cujo tronco é o Tupí. Por esse motivo, estamos, conforme já mencionado, empregando esse termo para nos referir às línguas indígenas do tronco Tupí como o fazem renomados teóricos que tratam dessa temática, reportamo-nos ao termo Tupí como nome da língua e não como nome do tronco linguístico do qual as línguas indígenas originam-se.

Outra língua citada pelo estudioso é o Potiguára, uma língua que, assim como o Tupiniquim, é historicamente conhecida, mas não foi documentada, estando, portanto extinta também. No Brasil, era falada no estado da Paraíba, onde hoje só se fala o português.

Há, ainda, o Nheengatú, anteriormente chamada de Língua Geral Amazônica (LGA), que é ainda falada no Amazonas, no Alto Rio Negro e também por algumas etnias indígenas aloglotas. O *nhe'engatu* ('língua boa') formou-se a partir do Tupinambá, que foi introduzido na Amazônia no século XVII e, até 1850, foi a língua comum da Amazônia brasileira. A partir de então, emprega-se o termo Nheengatú.

Muita controvérsia, no entanto, nós encontramos acerca dos nomes das línguas indígenas. A prova dessa ideia está nas palavras aludidas e, também, nestas que passamos a referenciar. Navarro (2005, p.12-13) considera o Tupinambá uma variante dialetal “[...] que não possui extensão suficiente para ser aplicado à língua brasílica como um todo”. O autor afirma que o Tupí “é um termo que entra na composição de outros, todos nomes de povos falantes da língua brasílica: *tupinambá*, *tupiniquim*, *tupiguaé*, *tupiminó*. Sendo assim, é um termo mais antigo que *tupinambá* e, portanto, mais extenso”.

O autor ratifica explicitamente a falta de consenso, entre os estudiosos, acerca do nome das línguas desse tronco linguístico dizendo que

A poesia lírica e o teatro que Anchieta nos legou (ele que foi o maior escritor do século XVI no Brasil) estão, em grande parte, na variante de São Vicente, que aprendeu primeiro, quando viveu em São Paulo de Piratininga, de 1554a 1562. Por muitas vezes, Anchieta empregou as duas variantes dialetais num mesmo texto, como que considerando irrelevantes suas diferenças, impossibilitando dizer-se que havia uma língua tupinambá e outra língua tupi. O próprio Aryon Rodrigues não apresenta coerência no uso de tais designativos. Por vezes, chama a antiga língua da costa de *tupi* (em seus primeiros artigos); outras vezes diz que *tupinambá* designa o mesmo que *tupi antigo* e, finalmente, por vezes chega a dizer que são línguas diferentes... (NAVARRO, 2005, p. 13).

Contudo, o autor afirma ser a língua geral aquela que se originou do desenvolvimento histórico do Tupí, a partir da segunda metade do século XVII, informação que coincide com aquela explicitada por Dietrich (2021). Por fim, Navarro (2005, p. 13) discorre que não devemos confundir o Tupí Antigo com o “[...] ‘tupi moderno’, geralmente identificado com o nheengatu da Amazônia”

Assim, constatamos que há várias outras línguas que são generalizadas pelo nome do tronco a que estão atreladas, ou seja, o tronco Tupí. No entanto, mesmo que sejam nomeadas



de, apenas, Tupí, as línguas indígenas apresentam diferenças entre si e, também, das línguas europeias e das demais línguas do mundo.

### 2.3 TUPÍ *VERSUS* PORTUGUÊS BRASILEIRO

Em relação ao nosso principal objeto de pesquisa, apresentamos algumas considerações sobre contribuições das línguas do Tupí na formação do português brasileiro. Segundo Toledo Neto e Santiago-Almeida (2021, p. 120).

Palavras de origem indígena registram-se no português desde os primeiros escritos referentes ao Brasil. Já a partir de 1511, no *Livro da nau Bretoa*, documentam-se os principais empréstimos indígenas em português, anos antes da fundação da primeira vila, São Vicente, por Martim Afonso de Sousa, em janeiro de 1532.

Assim, os estudos realizados sobre essa influência lexical das línguas indígenas no português brasileiro datam de tempos muito remotos e de fontes genéricas como bilhetes, alvarás, cartas, diários, inventários, testamentos, tratados, testemunhos e relatos, dentre outras. De acordo com Toledo Neto e Santiago-Almeida (2021, p. 123), nos documentos setecentistas aparece grande ocorrência de topônimos de origem indígena.

Ainda de acordo com esses estudiosos, a fauna e a flora são as maiores responsáveis pela numerosa contribuição vocabular indígena na língua que falamos. A título de exemplo dessa contribuição, podemos citar palavras como *jararaca*, *pacu*, *capivara*, *capim*, *cipó*, *itaipava*, dentre outras, que são registradas em escritos desde o século XVI.

Compreendemos, então, com base nos apontamentos aludidos anteriormente, que o maior aporte das línguas indígenas no português brasileiro evidencia-se, relevantemente, no nível lexical. Isso ocorre devido ao fato de que, conforme esclarece Rodrigues (2021) “[...] os nomes comuns e os topônimos são as aquisições mais naturais quando os falantes da língua receptora não têm nomes em sua língua para objetos culturais ou seres vivos que lhes são completamente estranhos, nem para os lugares que passam a conhecer”.

O que nos mostra a literatura é que os portugueses, no convívio diário com os indígenas, foram, gradativamente, aprendendo os nomes dados por esses povos aos elementos do até então desconhecido meio ambiente para os portugueses. Isso justifica os diversos vocábulos incorporados à língua portuguesa como os nomes de artefatos, de animais, de plantas, de rios, de lagos, de serras, dentre outros.

Foi assim que o português brasileiro passou a se diferenciar, parcialmente, do português europeu em virtude de obter um número significativo de empréstimo vocabular de distintas línguas indígenas.

## 2.4 ASPECTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS DO TUPÍ NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

As diferenças a que aludimos anteriormente, conforme nos aponta Rodrigues (1986, p. 23), apresentam-se “[...] no conjunto de sons de que se servem (fonética) e nas regras pelas quais combinam esses sons (fonologia), nas regras de formação e variação das palavras (morfologia)”, dentre outras divergências voltadas para a sintaxe e também para a semântica. Contudo, observamos que inexistente, na literatura científica, um entendimento único acerca dessas diferenças linguísticas a que se refere Rodrigues. Isso porque, segundo esse teórico, “[...] não é fácil identificar modificações sofridas pela língua portuguesa falada no Brasil por influência de uma das línguas indígenas” (RODRIGUES, 2021, p. 44).

As ideias supracitadas são ratificadas, por exemplo, quando Dietrich e Noll (2021, p. 85) afirmam que “[...] não há influência tupi<sup>13</sup> nem na fonética, nem na morfologia do português brasileiro”. De fato, Rodrigues (2021, p. 44) aponta que:

Por um lado, o português do Brasil é um mosaico de variedades fonético-fonológicas, morfossintáticas, estilísticas e lexicais, ainda carente de documentação, análise e descrição. Por outro lado, o estado atual dessas variedades já é o produto de reajustes e reorganizações associados a migrações e à ampliação e intensificação do ensino escolar, num espaço de tempo de perto de cinco séculos.

Assim, ao compararmos as características das línguas do tronco Tupí com as do português brasileiro, observamos algumas diferenças, ainda que em número pequeno, voltadas para a fonética. No português, por exemplo, há seis consoantes oclusivas, sendo três delas sonoras, ou seja, vozeadas: [b], [d], [g] e três consoantes surdas, isto é, desvozeadas: [p], [t], [k]. Em relação ao sistema de sons de línguas indígenas do tronco Tupí, a diferença está no número de consoantes oclusivas que, segundo Rodrigues (1986), é de, apenas, quatro, sendo uma labial [p] (*pó* “mão”), uma dental [t] (*itá* “pedra”), uma velar [k] (*kó* “roça”) e uma glotal

---

<sup>13</sup> A palavra está registrada com inicial minúscula e sem acento gráfico em decorrência de apresentar-se em uma citação direta; grafada, portanto, desta forma no texto original.

[ʔ]<sup>14</sup> ('á “fruta”). Além disso, diferentemente do português, todas essas consoantes são surdas, ou seja, desvozeadas.

Outra diferença apontada por Rodrigues (2021), em relação ao sistema de sons dessas línguas, diz respeito às vogais. Todas elas possuem doze vogais; no entanto, no português, há sete vogais orais e cinco nasais; enquanto, nas línguas indígenas Tupí, seis vogais são orais e seis são nasais; ou seja, há a baixa /a/, as médias /e/, /o/, e as altas /i/, /ĩ/, /u/. A central alta /ĩ/, articulada entre /i/ e /u/, é encontrada, segundo Dietrich (2021), em muitas línguas indígenas. Em relação às vogais, Dietrich (2021, p. 18) aponta que:

A particularidade de todas as línguas tupis-guaranis meridionais e do tupinambá é a simetria completa entre vogais orais e nasais. Às seis vogais orais mencionadas correspondem vogais nasais: a baixa /ã/, as médias /ẽ/, /õ/, e as altas /ĩ/, /ỹ/, /ũ/, sendo /ỹ/ a transcrição do /ĩ/ nasal que se orienta na ortografia do tupinambá a partir da gramática de Figueira (1687 [1621]) e na do guarani moderno a partir do século XIX. Os documentos do tupinambá do século XVI (cf. Anchieta, 1595) mostram que a nasalização vocálica, que aconteceu a partir do contato de uma vogal oral com uma consoante nasal, ainda não estava acabada [...]

Outra questão apontada, agora por Rodrigues (2021, p. 44-45), diz respeito ao fato de que:

[...] no âmbito da fonética, dada a inexistência de consoantes laterais nas duas línguas indígenas em questão, e também nas línguas gerais delas derivadas, é possível que a isso se deva a substituição da lateral álveo-palatal  $\lambda$  <lh> pela aproximante palatal j ([ˈpaʎa] > [ˈpaja], ‘palha’), ou que isso tenha reforçado uma tendência já presente em algumas variedades do português europeu. Mais complicada, entretanto, é a situação com respeito à consoante lateral alveolar l, a qual foi alterada no fim de sílaba, mas conservada no início de sílaba: *alta* [ˈalta] > [ˈarta] ou [ˈaʎta] ou [ˈawta], mas *lata* [ˈlata], *mala* [ˈmala].

O pesquisador enfatiza, ainda, que:

Dificuldade adicional ocorre quando as línguas influenciadoras divergem, como no caso da consoante vibrante alveolar *r*. Tanto o tupinambá como o tupi tinham o som [r], “vibrante” (rótico) simples ou flap, como o do português *caro* [ˈkaru], mas não tinham o som r, vibrante (rótico) múltiplo sonoro, como em *carro* [ˈkaʀu], que pode ter sido substituído pelo vibrante simples sonoro r (*caro* [ˈkaru]), pelo fricativo velar sonoro [ʀ] ([ˈkaʀu]), pelo fricativo velar surdo [x] ([ˈkaxu]) ou pelo fricativo glotal surdo [h] ([ˈkahu]), variantes que ocorrem efetivamente em diversas variedades do português do Brasil. Em posição final, o tupinambá tinha o “vibrante” simples (p. ex., *ajúr*, ‘eu vim’, *ere’ár*, ‘você caiu’), mas o tupi e a LGP

<sup>14</sup> Segundo Rodrigues (1986), constituem marca da presença de uma consoante oclusiva glotal na ortografia do Tupí Antigo o trema usado sobre uma vogal como em *cää* ‘mata’ e a sua substituição por um apóstrofo após essa vogal, como em *ca’á*.

tinham “zero” (ausência de som) nessa posição (*ajú* ‘eu vim’, *ere’á* ‘você caiu’), logo, é possível que a situação do tupi e da LGP se correlacione coma de algumas variedades do português nas áreas em que este conviveu com aquelas línguas (p. ex., *parar* [pa’rar] > [pa’ra]). Entretanto, é claro que a ausência do r final nas regiões em que se falava o tupinambá não se pode explicar pelo contato com essa língua. (RODRIGUES, 2021, p. 45).

Merece ainda atenção a realização do fonema /m/ do Tupinambá, que se conserva em todos os contextos fônicos, principalmente, no Norte. Contudo, no Sul, realiza-se [m], em contexto nasal, e [mb], em contexto oral. Segundo Dietrich e Noll (2021, p. 97),

O resultado da adaptação de [mb] ao português pode ser [m], como em *Mogi das Cruzes, Mogi-Guaçu* e *Mogi Mirim* (SP) < t. *mboj*, ‘cobra’, + ‘y, ‘água, rio’, ‘rio das cobras’, mas também [b], como em *Boaçu* (BA), *Boiaçu* (RR) < t. *mboj-açu*, ‘cobra grande’, *Boiçucanga* (SP), < t. *mboj-(a)çu*, ‘cobra grande’. + *(a)káng-a*, ‘cabeça-sufixo de caso’, ‘cabeça da cobra grande’.

Mediante esses apontamentos e visando aos estudos do principal objeto de trabalho deste projeto, optamos por tratar de alguns aspectos pontuais observados em línguas indígenas do tronco Tupí ao serem incorporadas ao léxico do português brasileiro.

Nesse sentido, elencamos um número determinado de vocábulos de uso constante em nossas comunicações e de suposto conhecimento dos nossos estudantes e analisamos alguns aspectos fonético-fonológicos relativos a esse número de vocábulos. Esses vocábulos foram apresentados aos estudantes explicitando-se o modo como são grafados no português brasileiro junto à sua transcrição fonética em Tupí, cuja convenção embasou-se, essencialmente, em Cunha (1993), conforme o quadro a seguir.

**Quadro 1 – Alfabeto para a transcrição fonêmica do Tupí**

QUADRO SUMÁRIO							
dos fonemas tupis e sua correspondência em português							
a	[a]	ara'tu	aratu	n	[n]	nari'nari	narinari
	[á]	u'sa	uçá	ñ	[nh]	ipeka'kuaña	ipecaquanha
ã	[ã]	ara'kuã	aracuã	n	[nd]	kani'ne	canindé
	[an]	pi'rãja	piranha	ɲ	[ng]	akajuka'tiɲa	acajucatinga
e	[e]	pe'reɣa	pereba	o	[o]	o'kara	ocara
	[é]	pa'je	pajé		[ó]	ti'ɲo	timbó
	[è]	i'pe	ipé	ô	[ão]	sapi'rô	sapirão
ê	[em]	ɣa'eê	ubaém	p	[p]	ipupi'ara	ipupiara
i	[i]	karipi'ra	caripirá	r	[r]	kuru'ru	cururu
	[i]	ju'i	juí	s	[s]	so'ko	socó
ĩ	[im]	mi'rĩ	mirim		[ss]	pisa'no	pissandó
ĩ	[j]	aju'ru	ajuru		[c]	ɣ'sika	icica
	[nh]	saia'su	sanhaço		[ç]	ɣ'sa	iça
	[i]	aje'reɣa	aiereba	š	[x]	eišu'a	eixuá
ɣ	[ig]	ɣara	igara	t	[t]	taja'su	taiaçu
	[i]	a'ɣi	ai	u	[u]	kurua'ta	curuatá
	[i]	arati'ku	araticu		[ú]	te'ju	teíu
	[u]	mi'tú	mutum		[v]	uia'tã	viatã
k	[c]	aka'ra	acarã	ũ	[um]	pi'ũ	pium
	[qu]	pirai'ke	piraiquê	u	[u]	ka'ui	cauim
m	[m]	maraka'ja	maracajá		[b]	aya're	abará
ɲ	[mb]	ina'ɲu	inambu		[v]	ji'riɣa	juruva
	[m]	ɲe'ru	meru	ũ	[gu]	ua'ra	guará
	[b]	ɣ'ɲoɣa	jibóia				

Fonte: Cunha (1993, p. 19)

Notamos no quadro uma convenção que, conforme explicitado pelo autor, procura seguir de perto os alfabetos propostos por tupinólogos; fato que apresenta, portanto, poucas divergências com relação a alguns fonemas<sup>15</sup>. Cunha (1993) explica, ainda, que a sílaba tônica das palavras apresentadas no quadro, a título de exemplificação, é sempre precedida do sinal ', como em aka'ïu (palavra oxítone) e 'paka (palavra paroxítone).

Navarro (2005) também trata da convenção fonético-fonológica do Tupí Antigo, contrastando-o com o português. Para essa descrição, elaboramos o quadro com as informações fornecidas pelo autor. Nele, apresentamos não só os fonemas oriundos do Tupí, mas também as suas variantes, que são os alofones, ou seja, as diferentes maneiras de se realizarem sem que isso resulte em diferenças de significado.

**Quadro 2** – Chave de pronúncia – fonemas vocálicos do Tupí Antigo

Vogal	Tupí Antigo	Como no português
a	ka'a – mata / taba -aldeia	mala, bala, baú, lata
e	pereba - ferida	pé, rapé, pétala
i	itá – pedra / pirá - peixe	aí, caqui, dia
o	oka - casa	avó, pó, farol, nódoa
u	upaba – lago / puká - rir	usar, tabu, paul
y <sup>16</sup>	ybytyra [iβi'tira] – montanha / 'y - água	não existe em português
ã	akaûã – acauã / marã – mal, maldade	maçã, irmã, romã – correspondente nasal da vogal <i>a</i>
ẽ	moka'ẽ – moquear, assar como churrasco / nha'ẽ - prato	correspondente nasal da vogal <i>e</i>
ĩ	potĩ – camarão / mirĩ - pequeno	correspondente nasal da vogal <i>i</i>
õ	potyrõ – trabalhar em grupo / manõ - morrer	correspondente nasal da vogal <i>o</i>
ũ	irũ - companheiro	correspondente nasal da vogal <i>u</i>
ỹ	ybyña – parte interior, oco, vão	correspondente nasal da vogal <i>y</i>

**Fonte:** Navarro (2005, p.14)

<sup>15</sup> Acerca do termo fonema, Engelbert (2011, p. 70-71) explicita que “[...] o fonema, considerando-se a noção atual do termo, é uma unidade abstrata com valor contrastivo em uma dada língua, ou seja, ele só existe por oposição a outra unidade. Primeiro, é abstrato, pois corresponde à representação mental que nós temos da realização fonética, que é a contraparte concreta. Segundo, tem valor contrastivo, pois somente é caracterizado como fonema se estiver em oposição a outro som”.

<sup>16</sup> Navarro (2005, p. 14) afirma que esse fonema existe no russo e no romeno. “É uma vogal média, intermediária entre *u* e *i*, com a língua na posição para *u* e os lábios estendidos para *i*”.

As palavras representadas por Navarro e apresentadas no quadro 2 não aparecem com a sua sílaba tônica determinada. Assim, nas palavras *ka'a*, *moka'ẽ*, *nha'ẽ*, o sinal ' representa, conforme veremos no quadro 3, a consoante oclusiva glotal [ʔ], que não existe em português.

No entanto, o autor afirma que todas as palavras terminadas nas vogais i, u, y, nas nasais ã, ã, ã, ã, ã, ã, em semivogal ou em consoante são oxítonas, ou seja, o acento tônico recai sobre a última sílaba da palavra.

Em relação às consoantes e às semivogais, Navarro discorre sobre algumas das especificidades desses fonemas. Elencamos aquelas que julgamos ser importantes para este trabalho, conforme mostra o quadro 3.

**Quadro 3** – Chave de pronúncia – consoantes e semivogais do Tupí Antigo

Sinal	Especificidades	Exemplificação
'	Representa a consoante oclusiva glotal, inexistente no português. No IPA <sup>17</sup> , é representado por ʔ	<b>mba'e</b> [mba'ʔe] - coisa; <b>ka'a</b> [ka'ʔa] - mata, floresta.
<b>b</b>	É um b fricativo e não oclusivo. No IPA, é representado por β	<b>abá</b> [a'βa] - homem; <b>ybyrá</b> [iβi'ra] – árvore.
<b>î</b>	Como a semivogal <b>i</b> do português em <i>boia</i> , <i>lei</i> , <i>dói</i> . Em ambiente nasal, realiza-se em <b>-nh</b> e, em início de sílaba, realiza-se como o <b>j</b> do português.	<b>îuká</b> - matar; <b>îakaré</b> – jacaré.
<b>nh</b>	É um alofone de <b>î</b> como no português ganhar, <i>banha</i> , <i>rainha</i> .	<b>kunhã</b> – mulher; <b>nharõ</b> - raiva, ferocidade.
<b>k</b>	Como o <b>q</b> ou o <b>c</b> do português antes de a, o, u, como em <i>casa</i> , <i>colo</i> , <i>querer</i> .	<b>ker</b> - dormir; <b>paka</b> – paca.
<b>m</b> (ou <b>mb</b> )	Como em português <i>mar</i> , <i>mel</i> , <i>samba</i> . Às vezes o <b>m</b> muda-se em <b>mb</b> , que é um alofone. Em <b>mb</b> , o <b>b</b> é oclusivo. [É uma <i>consoante nasal oralizada</i> ou <i>nasal com distensão oral</i> : começa nasal ( <b>m</b> ) e termina oral ( <b>b</b> )].	<b>ma'e</b> ou <b>mba'e</b> - coisa.
<b>n</b> (ou <b>nd</b> )	Como no português <i>nada</i> , <i>nicho</i> , <i>nódoa</i> . Às vezes o <b>n</b> muda-se em <b>nd</b> , que é seu alofone. Em <b>nd</b> também temos uma consoante nasal oralizada (começa como nasal e termina como oral).	<b>nupã</b> – castigar; <b>ne</b> ou <b>nde</b> – tu.
<b>ng</b>	Como no inglês <i>thing</i> – coisa ou <i>sing</i> – cantar. No IPA, é representado por ŋ.	<b>nhe'eng</b> [ñɛ'ʔɛŋ] - falar
<b>p</b>	Como no português <i>pé</i> , <i>porta</i> , <i>pedra</i> .	<b>potí</b> - camarão; <b>potar</b> – querer.
<b>r</b>	É sempre brando, como no português <i>aranha</i> , <i>Maria</i> , <i>arado</i> , mesmo no início dos vocábulos.	<b>ro'y</b> - frio; <b>aruru</b> - tristonho; <b>paranã</b> – mar.

<sup>17</sup> Alfabeto Fonético Internacional (Em inglês *International Phonetic Alphabet*).

<b>s</b>	Sempre soa como no português <i>Sara, assunto, semana, pedaço</i> (nunca tem som de z). Às vezes, após <b>i</b> e <b>î</b> , realiza-se como <b>x</b> (seu alofone).	<b>a-só</b> <sup>18</sup> – vou; <b>i xy</b> – mãe dele; <b>su'u</b> – morder; <b>a-î-xu'u</b> – mordo-o.
<b>t</b>	Como em <i>antena, matar, tato</i> .	<b>tutyra</b> – tio; <b>taba</b> – aldeia; <b>tukura</b> – gafanhoto.
<b>x</b>	Como o <b>ch</b> ou o <b>x</b> do português em <i>chácara, chapéu, xereta, feixe</i> .	<b>ixé</b> – eu; <b>i xy</b> – sua mãe; <b>t-aî xó</b> – sogra.
<b>û</b>	Como a semivogal <b>u</b> do português em <i>água, mau, audácia, igual</i> . Em início de sílaba, pode ser pronunciado como <b>gû</b> .	<b>ûyrá</b> ou <b>gûyrá</b> – pássaro; <b>ûata</b> ou <b>gûatá</b> – caminhar.
<b>ÿ</b>	Como em <i>apÿaba</i> - homem; <i>abÿabo</i> - transgredindo; <i>kapÿaba</i> - casa na roça	<b>apÿaba</b> - homem; <b>abÿabo</b> - transgredindo; <b>kapÿaba</b> - casa na roça.

Fonte: Navarro (2005, p.15-16)

Navarro discorre, ainda, a título de observações importantes, acerca de regras sobre as diferentes possibilidades de realização de alguns fonemas, apontados no quadro 4 a seguir.

**Quadro 4** – Possibilidades de realização dos fonemas

Nº	Fonema	Regra	Exemplo
1	<b>m</b> ou <b>mb</b> <b>n</b> ou <b>nd</b>	Quando uma sílaba com as consoantes <b>m</b> e <b>n</b> for seguida por uma sílaba tônica ou pré-tônica sem fonema nasal, essas consoantes podem mudar-se em <b>mb</b> e <b>nd</b> , respectivamente.  Em começo de sílabas tônicas sem fonemas nasais e não vindo outra sílaba com fonema nasal, <b>m</b> e <b>n</b> sempre se mudam em <b>mb</b> e <b>nd</b> , respectivamente.	<b>temi-'u</b> ou <b>tembi-'u</b> - comida <b>ma'e</b> ou <b>mba'e</b> - coisa <b>moasy</b> ou <b>mboasy</b> - arrepender-se <b>n'a-só-î</b> ou <b>nd'a-só-î</b> - não fui  kam + 'y > <b>kamby</b> (e não <i>kamy</i> ) - leite nhan + -ara > <b>nhandara</b> (e não <i>nhanara</i> ) - corredor

<sup>18</sup> A palavra “a-só”, assim como outras referenciadas, aparece grafada empregando nela o hífen. No entanto, Navarro (2005, p. 17) explica que “o uso do hífen, aqui, é essencialmente didático. Nos textos coloniais não era empregado. Ele o será aqui para que se possam reconhecer os elementos mórficos do tupi (...)”.

2	y ou yg	Quando uma sílaba terminada em y for seguida de outra sílaba, iniciada por vogal, o y pode mudar-se em <b>yg</b> (mesma vogal seguida de uma consoante fricativa velar sonora [ɣ], semelhante ao <b>g</b> do português, mas não oclusiva como este), de modo a se evitar o hiato.	yara > ygara [i'ɣara] - canoa yasaba > ygasaba [iɣa'saβa] - talha
---	---------	---	--

Fonte: Navarro (2005, p.15-16)

Esses apontamentos aludidos por Navarro são fundamentais para a compreensão das transformações ocorridas nas palavras ao serem adaptadas para compor o léxico do português brasileiro. No entanto, a convenção fonética que adotamos na realização dos trabalhos junto aos estudantes foi o de Cunha (1993). Contudo, a ortografia das palavras no Tupí foi apenas apresentada, sem que houvesse explicações detalhadas acerca de elementos presentes nela como os diacríticos empregados acima e abaixo das vogais, por exemplo.

Dessa forma, baseando-nos nesses dois autores, propusemos a eles a realização de atividades que envolveram tanto a transcrição fonética de um determinado número de palavras de origem Tupí quanto a convenção ortográfica do português brasileiro. Assim, no quadro 5, explicitamos as principais palavras elencadas para a realização das atividades acerca dos aspectos fonético-fonológicos de palavras do Tupí incorporadas ao português brasileiro.

**Quadro 5 - Exemplos de vocábulos estudados**

Convenção fonética	Ortografia Tupí
bacuri	/i <u>u</u> aku'ri/
caju	/aka'i <u>u</u> /
guará	/ü a'ra/
guri	/ü i'ri/
jabuti	/i <u>a</u> u o'ti/
jabuticaba	/i <u>a</u> u oti'ka <u>u</u> a/
jacaré	/i <u>a</u> ka're/
mandioca	/mani'oka/
maracujá	/morukü'i <u>a</u> /
pajé	/pa'i <u>e</u> /
tamanduá	/tama <u>n</u> u'a/
urubu	/uru'u <u>u</u> /

Fonte: Cunha (1993)



Outro estudo feito acerca de aspectos fonético-fonológicos dos empréstimos linguísticos tupi ao português brasileiro diz respeito ao acento tônico. Isso porque observamos, nas pesquisas realizadas, que o acento tônico das palavras do Tupí recai sobre a última ou sobre a penúltima sílaba. Essa característica linguística é observada nesses vocábulos incorporados ao português falado no Brasil.

Dessa forma, a maioria das palavras de origem Tupí incorporadas ao português brasileiro classifica-se, quanto à tonicidade, em oxítonas ou em paroxítonas. Considerando, portanto, o que preconiza a BNCC (2017), que prevê nos estudos fono-ortográficos notacionais da escrita como a análise linguística, a acentuação tônica e gráfica de palavras, incluímos essa abordagem aos nossos trabalhos.

Uma observação acerca da tonicidade dos vocábulos de origem Tupí incorporados ao português, por exemplo, encontramos em Navarro (2005, p. 18) que afirma serem oxítonas “[...] todas as palavras terminadas em consoante, em semivogal, em vogal i, u, y ou qualquer vogal nasal ã, ê, ã, õ, ù, ÿ”. Contudo, o estudo realizado por nós, nesse sentido, faz apenas menção a essa característica da tonicidade. Isso porque o nosso principal objeto de estudo não diz respeito à tonicidade dos empréstimos linguísticos à língua portuguesa. Ademais, apenas um estudo aprofundado acerca dessa questão pode retratar o tema com o nível de análise detalhada que ele precisa.

Explicitados, pois, esses apontamentos acerca de questões voltadas para as adaptações fonético-fonológicas de palavras indígenas do tronco Tupí na formação do português brasileiro, nós passamos, a seguir, à apresentação dos estudos voltados para a morfologia feitos durante os trabalhos.

## **2.5 ASPECTOS MORFOLÓGICOS DO TUPÍ NO PORTUGUÊS BRASILEIRO**

Os primeiros contatos entre as línguas indígenas e a língua portuguesa aconteceram com um número pequeno de colonos portugueses, que dependiam dos indígenas para conhecer o território em que se instalavam e nele passavam a viver. Dessa forma, esses pioneiros precisavam, de alguma forma, comunicar-se com os povos que aqui encontraram. Foi assim que os empréstimos, como os nomes da fauna e da flora e os topônimos, começaram a ser inseridos na língua portuguesa visto que muitos desses elementos inexistiam no lugar de origem dos colonos europeus.

Nesse sentido, a contribuição linguística encontra-se, então, muito ligada ao contexto histórico-social, que se faz fundamental para o reconhecimento de variadas palavras da nossa língua portuguesa. Acerca dessa contribuição lexical para o português brasileiro, temos como os primeiros empréstimos linguísticos as palavras *periquito* (registro no Tupí como *tui*, ‘periquito’) e *sagui*, que, conforme explica Noll (2021), são termos indígenas escritos em uma listagem de animais que eram levados do Brasil para Portugal. O texto em que foi observada essa listagem configurava-se como um diário de bordo da nau Bretoa e caracteriza-se, aqui, como “um documento importante para se avaliar o significado econômico da futura colônia, que já se esboçava” e também como “[...] o primeiro documento que contém indicações pormenorizadas sobre um carregamento a bordo do Brasil” (NOLL, 2021, p. 63).

É importante, então, ressaltar a relevância dos textos de onde se obtêm os registros dos vocábulos hoje pertencentes ao léxico do português brasileiro. São textos escritos, segundo nos revela Noll (2021), sob a forma de testemunhos, do que viveram em viagens às terras brasileiras, de personagens importantes para a história da colonização europeia do Brasil como Hans Staden<sup>19</sup>, André Thevet<sup>20</sup> e Jean de Léry<sup>21</sup>. Acerca dessa observação, Noll (2021, p. 66) expõe que:

Trinta anos antes que a literatura portuguesa se estabelecesse de maneira definitiva com o *Tratado descritivo do Brasil em 1587* de Gabriel Soares de Sousa, as obras de Staden, Thevet e Léry (seu material remonta a 1558) documentam os primórdios etnográficos da descrição da terra, que também transmitem um vasto vocabulário tupi.

Chama-nos a atenção, então, a relevância das informações linguísticas fornecidas pelas obras dos supracitados europeus, que conviveram de maneiras diversas com os nossos ancestrais indígenas. A respeito dessas obras, Noll (2021, p. 66) afirma que:

Estas fontes superam de longe as até então esporádicas referências dos jesuítas a respeito da fauna, flora e vida indígena e testemunham, como que antecipando, os empréstimos que o português testifica por escrito na maior parte das vezes por volta do final do século XVI ou posteriormente.

<sup>19</sup> Hans Staden era alemão e esteve em viagem ao Brasil por duas vezes, onde participou de combates nas capitanias de Pernambuco e de São Vicente (hoje, São Paulo) contra navegadores franceses e seus aliados indígenas. Em um desses combates, chefiando uma fortificação próxima a São Vicente, a serviço dos portugueses, foi capturado pelos Tupinambá, com os quais permaneceu por quase um ano, aprendendo, assim, a língua desse povo.

<sup>20</sup> Em 1555, iniciou-se no Brasil uma breve tentativa de colonização pelos franceses. Essa ação trouxe à costa do Rio de Janeiro, em duas naus, cerca de seiscentas pessoas dentre as quais o frade franciscano André Thévet, que permaneceu em terra, na baía da Guanabara por, apenas, seis semanas, segundo explicita Noll (2021, p. 70).

<sup>21</sup> Jean de Léry foi um huguenote que viajou à baía da Guanabara (RJ), em 1555, junto ao franciscano André Thévet e a Nicolas Durand de Villegagnon, comendador, àquela época, da colônia francesa, hoje o Rio de Janeiro. Chegou à costa dessa cidade em 1577.

As contribuições lexicais fornecidas por Staden partem de seus relatos, que transmitem além de numerosos topônimos indígenas na língua Tupinambá, cerca de cinquenta tupinismos.<sup>22</sup>

Uma informação relevante para este nosso trabalho é o fato de que existe uma diferenciação na escrita, feita por Staden, das palavras indígenas em relação a outros estudiosos. A esse respeito, Noll relata que “[...] na transcrição das palavras indígenas, evidencia-se em Staden certa discrepância com relação às designações originais, que devem ser entendidas em conexão com a origem alemã de Staden (dialeto da região de Hessen) e as convenções ortográficas da época” (NOLL, 2021, p. 68).

Assim, os apontamentos feitos por Staden, que nos são relevantes, relacionam-se com os vocábulos, em português, *milho*, *piracuí*, *guará*, *capivara* e *tatu*. Começaremos nossa explanação sobre essas palavras com o termo *milho*, cujo registro feito por Staden, em 1557 é *abati*. A respeito desse termo, Noll (2021, p. 68) explicita que:

Quanto à alimentação, Staden menciona, ao lado de mandioca, pela primeira vez o milho, que na designação *abati* (tupi *abati*, ‘milho, arroz’) só pôde difundir-se regionalmente no português brasileiro (Houaiss, s.v.). Comparando as formas, chama a atenção o fato de Thévet não registrar a palavra com <b>, mas com <u> ou <v>. Isso corresponde à sua percepção da fricativa bilabial [β] do tupi.

Em relação ao termo *piracuí*, cujo registro original, em 1557, é *pira kui*, Noll (2021, p. 68) registra que:

*Piracuí* (tupi *pirá*, ‘peixe’, + *(k)uí*, ‘farinha’) não se deve confundir com a ração para animais, mas é preparado na Amazônia em iguarias (bolinhos, quibe de piracuí). No português, *piracuí* só é testemunhado em 1876. O peixe utilizado na fabricação desta farinha se chama *tainha* ou, como atestado em Staden, *pirati*. É bastante comum nas águas litorâneas brasileiras e entra, para desovar, nas cabeceiras dos rios. O tempo propício para a pesca é denominado piracema e significa, portanto, hoje no Amazonas, também ‘cardume’.

<sup>22</sup> De acordo com o Dicionário infopédia da Língua Portuguesa, da Porto Editora, tupinismos são vocábulos, construções ou locuções de origem tupi integrados em outra língua. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa-ao/tupinismos>. Acesso em 29 jan. 2023.

Outros registros de Staden a que nos reportamos neste nosso trabalho dizem respeito à fauna brasileira, cujos nomes citados são o *guará*, a *capivara* e o *tatu*, registrados, respectivamente, como *uwara*, *cativare* e *dattu*, e mencionados, de acordo com Noll (2021, p. 68) como “[...] o íbis vermelho sul-americano”, “roedor” e “mamífero com o corpo protegido por uma couraça”.

Já as contribuições lexicais fornecidas por Thévet advêm dos aproximados setenta tupinismos que ele explica em sua obra *Les singularités de la France Antarctique*, publicada em 1557. A obra constitui-se um relato de sua viagem feita à baía de Guanabara, no Rio de Janeiro, junto a Nicolas Durand de Villegagnon, comendador dessa, então, colônia francesa. Consideramos, portanto, os vocábulos, em português, *arara*, *tatu*, *mandioca* e *jacaré*.

O primeiro vocábulo, cujo significado é ‘arara’, foi designado como *carindé* por Thévet. Acerca dele, Noll (2021, p. 71-72) expõe que “[...] com *canindé* (Thévet: *carindé*), também chamada *arara-de-barriga-amarela*, menciona-se, pela primeira vez, uma das grandes espécies de psitacídeos (a arara)”.

Para o vocábulo *tatu*, o franciscano registrou *tatou*, com o significado de “[...] mamífero com o corpo protegido por uma couraça”.

Em relação à palavra *mandioca*, Noll (2021, p. 71) explicita que:

A já testemunhada *mandioca* (tupi, *man̄ i'oka*) aparece em Thévet e Léry sob uma variante especial (Thévet: *manihot*, Léry: *maniot*). A variação de formas com e sem <d> provém do tupi, que realiza a consoante pré-nasalizada *nd* <ṇ > também como [n]. A grafia com <h> tem ligação provavelmente também com a pronúncia, visto que Thévet, valendo-se da representação da glotal ainda realizada no francês do século XVI (em palavras de origem germânica), distingue evidentemente o golpe de glote homorgânico <ʔ > [ʔ] existente no tupi. É bastante notável a terminação *-ot*, que contrasta com *-oca* e, com isso, apresenta um interessante paralelo com a forma guarani *mandi'o(g)*, estando a zona da fala guarani mais ao sul.

Por último, a palavra *jacaré*, registrada por Thévet como *jacaré absou*. O vocábulo é apresentado, segundo Noll (2021, p. 71), com o “[...] sufixoide aumentativo *-açu*”. A respeito dessa palavra, o autor expõe que:

Do ponto de vista terminológico, tanto os espanhóis no Caribe como os portugueses tomaram nota do fato de que no Novo Mundo se encontrava um tipo especial de crocodilo, a saber, o caimão (esp. *caimán*<taíno). A espécie designada por Thévet chama-se hoje também *jacaré-açu* e é a maior espécie deste réptil com seus até seis metros de comprimento.

Por fim, consideramos os testemunhos em Jean de Léry. Seus relatos, comparados aos de Thévet, são considerados mais fidedignos, uma vez que Léry tinha como base observações próprias feitas durante um período em que esteve envolvido com os indígenas. Além disso, Léry dominava o Tupí, diferentemente, de Thévet. De acordo com Noll (2021), o autor da obra *Histoire d'un Voyage fait à la terre du Brésil* nomeia, aproximadamente, cento e trinta tupinismos, explicitando explicações sobre eles.

Os vocábulos apresentados por Léry que importam, essencialmente, ao nosso trabalho são, em português, *aipim* e *arara*. Isso porque o vocábulo “aipim”, cujo nome científico assemelha-se à denominação dada por Thevet, a saber, *Manihot Esculenta*, é considerado um regionalismo, uma vez que nomeia uma planta que, a depender da região brasileira, recebe outros nomes como “mandioca” e “macaxeira”. Outro aspecto interessante relativo a esse vocábulo diz respeito ao fato de que, no estado e na cidade do Rio de Janeiro, o nome empregado para a *Manihot Esculenta* é, exatamente, o que Léry empregou para denominar a planta “mandioca”.

Ainda que o português brasileiro tenha herdado do Tupí o nome *man i'oka*, é o tupinismo *aypi*, designado por Léry, sob a forma “aipim”, que prevalece na comunicação diária dos cidadãos cariocas e, também, fluminenses. Em relação ao vocábulo *arara*, Léry traz o termo *ara*, o que se aproxima mais do termo em português.

Em 1560 houve, segundo Noll (2021), a tendência de se descrever a natureza brasileira. Esse fato confirma-se em decorrência de uma carta de José de Anchieta, escrita em texto latino, conter tupinismos que foram considerados pelo dicionário Houaiss como os primeiros testemunhos dos portugueses.

Dentre os variados tupinismos apresentados por Anchieta, destacamos, por exemplo, o termo *curupira*, muito conhecido da nossa cultura, que designa um ser apontado como demoníaco que tem estatura de um anão e que protege a floresta. Além desse, outros termos podem ser elencados como *capivara*, *piracema*, *tatu*, *guará*, *jacaré*, dentre outros que já haviam sido, inclusive, citados por outros autores.

Todos esses apontamentos aludidos são importantes para entendermos a origem indígena de vocábulos do português brasileiro, visto serem as línguas indígenas, em muitos casos, caracterizadas como aglutinantes. Isso significa que, como podemos verificar com os exemplos supracitados, muitos vocábulos, originalmente advindos do tronco Tupí, são formados por prefixos e/ou por sufixos, ou seja, por elementos lexicais que contribuem para o significado vocabular. Nesse sentido, Dietrich afirma que, do ponto de vista da tipologia morfológica tradicional, há

[...] a conclusão de que as línguas tupis-guaranis participam em todos os tipos de línguas tradicionais. Certamente dominam os processos de aglutinação, evidenciados pelo grande número de sufixos gramaticais e derivacionais e de prefixos que marcam mudança de valência, salientando-se relativamente pouco os traços flexivos. Características sintagmáticas da flexão como a concordância de número são inexistentes ou raras. (DIETRICH, 2021, p. 21).

Essa característica aglutinativa de muitas línguas do tronco Tupí é marcante nos diversificados vocábulos indígenas, de modo geral, e também nos topônimos, muito presentes no português brasileiro. No entanto, conforme explicita Noll (2021, p. 75-76):

Derivações geonímicas do tupi aparecem raramente antes de 1570. Contudo, nos dicionários disponíveis, os termos onomásticos são considerados, via de regra, como subordinados. Além disso, a sua etimologia é frequentemente difícil de remontar, o que, no caso dos tupinismos, se deve ao problema da segmentação dos constituintes. Assim, a palavra *carioca*, ‘habitante do Rio de Janeiro’, remontaria ao tupi *kari'oka* < *kara'i oka*, ‘casa(s) do(s) branco(s)’ = *oka*, ‘casa’ (Nascentes, 1952: s.v.). Já Léry cita, no “Colloque de l’entrée”, a colônia “Kariauh” (cap. XX). O primeiro testemunho em português (“os que vierão da Carioca”; Anchieta, 1958 [1560]: 195) é igualmente um topônimo. Substantivos como *camucim*, ‘vaso, urna’ (cf. *Camocim*, CE), e *guará*, ‘flamingo’ (cf. *Guarajuba*, BA, MG < tupi *guará* + *juba*, ‘amarelo’), trouxeram também uma contribuição à toponímia brasileira.

Contudo, é importante ressaltar que a grande maioria dos topônimos do português brasileiro, conforme explicitam Dietrich; Noll (2021), não se originam diretamente das línguas gerais faladas à época da colonização. Isso porque, para a formação dos nomes dos lugares, em geral, consideraram-se aspectos diferentes do cientificamente descritivo ou funcional; aludindo-se, por exemplo, a eventos observados no momento da fundação do lugar ou até mesmo à ocorrência de um fenômeno que hoje desconhecemos. Ou seja, essas palavras foram, majoritariamente, criadas em uma época mais tardia da colonização feita pelos portugueses.

Outra observação que devemos considerar diz respeito ao significado desses topônimos. Ainda que eles sejam palavras, não raramente, formadas por elementos lexicais que contêm um determinado significado, nem sempre é possível conhecer o sentido do vocábulo formado por esses elementos. Nesse sentido, Dietrich; Noll (2021, p. 96) observam que:

Os colonos e fundadores de vilas e cidades dos séculos XIX e XX geralmente criaram os topônimos a partir dos vocabulários existentes da língua brasileira, sem conhecer as regras morfossintáticas do tupinambá, combinando palavras

soltas segundo regras imaginadas, o que é outro fator desconcertante na interpretação de topônimos ditos de origem “tupi”. Resultou desta tradição brasileira que topônimos de origem “tupi” se encontrem também fora da expansão da língua brasílica no Brasil colonial, por exemplo, em regiões do interior como Goiás.

Notamos, então, que diversos topônimos são passíveis de uma explicação a partir de línguas indígenas tupis; no entanto, conforme explicitado anteriormente, isso nem sempre é possível. Isso porque

[...] nem as bases nas línguas gerais eram uniformes, nem os modos de adaptação à fonética portuguesa, obviamente, eram sempre os mesmos. Um topônimo com *Ita* pode derivar da raiz frequente *ita*, ‘pedra’, como *Itanhaém* (SP) e *Itanhém* (BA) < t. *ita*, ‘pedra’, + *nha’em*, ‘pote, vaso, panela’, ‘pote de pedra’; *Itapetininga* (SP) < t. *ita*, ‘pedra’, + *pe(b)*, ‘chato’, + *ting*, ‘seco’, + sufixo de caso, ‘laje seca’. (DIETRICH; NOLL, 2021, p. 96).

Há casos que se baseiam, segundo esses autores, em uma análise errada da língua

[...] como no caso de *Itajaí* (SC), < t. *tajá*, ‘tajá, tajurá, tinhorão’, + ‘y’, ‘rio dos tajás’, com o acréscimo de *i-* para chegar ao elemento *itá* tão frequente. Além disso, observamos casos de apócope (*sic*) da vogal átona inicial, comum em tupinambá e na língua brasílica, como em *Taubaté* < t. *itá*, ‘pedra’, + *yvaté*, ‘alto’, ‘pedra alta’. (DIETRICH; NOLL, 2021, p. 96).

Sobre esses apontamentos aludidos, Dietrich; Noll (2021) afirmam haver, ainda, a questão da variação da língua na evolução fonética regional; no entanto, não trataremos dessa questão uma vez que não é objeto de nossos estudos aprofundarmos nessa questão.

Por último, outro aspecto voltado para a questão da formação de palavras da língua portuguesa, originalmente indígenas do tronco Tupí, encontramos tanto em Toledo Neto; Santiago-Almeida (2021) quanto em Dietrich; Noll (2021). Os autores discorrem, dentre outras ponderações, sobre a presença dos elementos, considerados como adjetivos, *guaçu* e *mirim*, cujo significado é, respectivamente, ‘grande’ e ‘pequeno’.

Dietrich; Noll (2021, p. 94), por exemplo, explicitam que:

No tupinambá, como nas línguas gerais, observam-se sufixos derivativos que provêm parcialmente de nomes de qualidade: Assim, t. *gwasú*, *wasú*, ‘grande, importante’, aparece como sufixo, *-açu*, tanto nas línguas gerais como nas palavras e nos topônimos que passaram ao português brasileiro: por exemplo, *tamanduá-açu*, ‘espécie grande de tamanduá’, *boiaçu*, ‘jiboia grande’(...). O dicionário Houaiss contém 273 formações brasileiras com (*-açu*). Além disso, o sufixo aparece em topônimos como *Mogi-Guaçu* (SP), *Itajaí Açu* (SC) e hidrônimos (Iguaçu).

Já em relação ao sufixo “mirim”, cujo emprego é relativo ao diminutivo “pequeno”, é observado na formação de nomes, majoritariamente, de plantas e de animais. A título de exemplos, Dietrich e Noll (2021, p. 94) apresentam os vocábulos “[...] *tamanduá-mirim*, *cajá-mirim*; também *paraná-mirim* ‘o menor dos dois braços em que o rio se divide’”. Constatamos esse sufixo, ainda, na composição de topônimos, que conforme versam os autores aludidos, aparecem mais no Sul do que no Norte do Brasil. E exemplificam com as palavras *Parati Mirim* (RJ), *Itajaí Mirim* (SC), *Guajará-Mirim* (RO), *dentre outros*.

Por fim, após esses apontamentos acerca de questões voltadas para a morfologia de palavras indígenas do tronco Tupí incorporadas ao português brasileiro, apresentamos, a seguir, as abordagens, relativas à semântica, de um grupo vocabular, feitas durante os trabalhos desenvolvidos.

## **2.6 ASPECTOS SEMÂNTICOS DE PALAVRAS DO TUPÍ NO PORTUGUÊS BRASILEIRO**

Os significados de alguns vocábulos de origem indígena incorporados ao léxico do português brasileiro também constituem parte deste nosso estudo. Aqui, mais uma vez, devemos lembrar que, segundo Bíziková (2008, p. 22), “[...] muitos dos vocábulos oriundos de línguas indígenas sofreram uma modificação para serem mais compreensíveis para os portugueses, perdendo assim a sua forma original”. Esse fato é observável em todos os aspectos linguísticos, inclusive, naqueles que dizem respeito à semântica.

Assim, há palavras do português brasileiro que, por meio de contribuições das línguas indígenas, principalmente daquelas de origem Tupí, fazem com que, embora estejam algumas línguas extintas, a sua existência ainda seja rememorada pelos falantes brasileiros, mesmo tendo a sua origem, de alguma maneira, ignorada.

Quanto às contribuições ocorridas com algum tipo de alteração, por exemplo, no seu significado, ao serem incorporadas ao português brasileiro, Rodrigues explicita que:

Foram mais numerosos, entretanto, os empréstimos de palavras que nomeavam coisas e atividades da cultura dos povos indígenas, inexistentes na tradição cultural dos europeus, ainda que para muitas dessas coisas e atividades tenham sido transferidos por analogia a nomes da língua portuguesa. Alguns exemplos são os seguintes: *jererê*, ‘rede para camarões’,



< jareré; moquém, ‘assado em fogo lento’ e ‘dispositivo de paus para assar assim’, < moka’ë, ‘assar em fogo lento, moquear’; morubixaba, ‘chefe indígena, líder político’, < morubixába, ‘chefe superior’; mundéu, ‘armadilha para caça de pequenos mamíferos’, < muné; oca, ‘casa indígena’, < óka, ‘casa comunal dos tupis e tupinambá’; paçoca, ‘comida amassada ou triturada em pilão’, < apasóka; panacu ou panacum, ‘cesto grande’, <panakú; puçá, ‘rede para pesca’, < pysá; taba, ‘aldeia indígena’, < tába ‘aldeia’; tipoia, ‘faixa de pano passada pelo pescoço para sustentar um braço machucado’, < tipóia, ‘pequena rede para transporte de filho pequeno’; uru, ‘tipo de cesto’, < uru; urucu ou urucum, ‘tinta vermelha extraída do fruto da planta Bixa orellana’, < urukú. (RODRIGUES, 2021, p. 32).

Outra referência a respeito da mudança de sentido de palavra, originalmente indígena, ao ser incorporada ao léxico do português ocorre, por exemplo, com a palavra, já referenciada, *carioca*. Originalmente essa palavra, cuja transcrição fonética Tupí e significado, segundo Cunha (1993), são kari'oka<kara'iya 'homem branco' + oka 'casa', significava “casa do homem branco”. Hoje, no entanto, o significado dessa palavra passou a ser outro, ou seja, significa algo relativo à cidade do Rio de Janeiro ou, ainda, indivíduo que nasce nessa cidade (RJ).

Além desse vocábulo, diversas outras palavras foram estudadas na aplicação deste trabalho como os vocábulos *copiar*, *guri*, *macaxeira*, *peteca*, dentre outros. A título de ilustração acerca da transcrição fonética proposta por Cunha (1993), do sentido original da palavra em Tupí e do significado com o qual a palavra é empregada, predominantemente, hoje no português brasileiro, apresentamos o quadro 6, em que podemos constatar essas informações acerca dos vocábulos aqui referenciados.

**Quadro 6 – Semântica - palavras no Tupí e no português brasileiro**

Transcrição em Tupí	Significado original (no Tupí)	Palavra no português	Significado no português
[kupi'ara]	Alpendre na parte dianteiradas choupanas indígenas, espécie de varanda.	copiar	Produzir cópia de algo por transcrição, por imitação.
[ũ ĩri]	‘bagre’; bagre novo.	guri	Termo adotado no estado do Rio Grande do Sul como sinônimo de "menino", "moleque", "criança".
[maka'sera]	Diabo, entre os indígenas.	macaxeira	Mandioca, aipim, ( <i>Manihot esculenta</i> ) e tb. cultivado, com inúmeras variedades, pelas raízes tuberosas, de elevado teor alimentício.
[pe'teka] –	golpear	peteca	Brinquedo que consiste em

petek + a		uma pequena base arredondada e macia, sobre a qual se encaixa um punhado de penas.
-----------	--	--

**Fonte:** Cunha (1993)

Dessa forma, além de estudar as adaptações fonético-fonológicas e morfológicas das palavras do Tupí na formação do português, os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer, por meio desse último aspecto do projeto, as transformações de sentido que algumas palavras sofreram ao se incorporarem ao português brasileiro.

Concretizamos, portanto, os trabalhos sobre as adequações linguísticas anteriormente aludidas, proporcionando aos estudantes a construção de aprendizagens até então ignoradas. Ademais consideramos um fazer metodológico voltado para a prática e para o protagonismo estudantil conforme descrito no próximo capítulo, que trata, especificamente, da metodologia adotada para a realização dos estudos elencados.

### 3 METODOLOGIA

A estratégia de pesquisa aqui adotada é o da pesquisa-ação, visto a natureza do programa para o qual o projeto foi pensado: Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), que evidencia questões relacionadas à prática e à aplicação de propostas teóricas. Consideramos também a complexidade do tema, que compreende não só a produção e/ou o aumento das aprendizagens desconhecidas ou equivocadas como também a conscientização da sua importância para a coletividade social e para a manutenção da cultura brasileira. Assim, presumimos uma participação, efetivamente, ativa, que transpassa o papel do professor como mero informante e o dos estudantes como simples ouvintes.

Visando, portanto, ao envolvimento cooperativo entre a professora-pesquisadora, os estudantes que participaram das oficinas e os estudantes-partícipes desta pesquisa é que adotamos este tipo de proposta metodológica. Isso porque, segundo Thiollent (1986, p. 19), esse tipo de pesquisa sempre pressupõe a efetiva participação e uma ação coletiva. Assim, ela se constitui como uma estratégia de pesquisa apropriada para o contexto de sala de aula, já que permite ao pesquisador lidar com as mais variadas situações do dia-a-dia escolar.

Ratificamos essa verificação em Thiollent (1986, p. 25) que aponta que a pesquisa-ação é “[...] um método, ou uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível de captação de informação” e que:

Em geral, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. (THIOLLENT, 1986, p. 16).

Assim, com esse tipo de pesquisa, os aprendizados partiram de construções do grupo de estudantes junto à professora-pesquisadora, evitando, portanto, que o envolvimento dos estudantes com as atividades seja insuficiente e possibilitando que “[...] as relações educador-educando, na escola, em qualquer de seus níveis” tenham um caráter diferente daquele que notamos rotineiramente: “[...] relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras” (FREIRE, 2021, p. 79). Sob essa perspectiva, Freire (2021, p. 79) defende que:

Narração de conteúdos, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. Há quase uma enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar. Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação.

Mediante as considerações aludidas e com o intuito de articular a teoria pretendida e a prática para a construção de conhecimentos necessários ao resgate e à valorização da nossa identidade linguístico-cultural, propusemos os estudos por meio de oficinas pedagógicas. Acreditamos que essa metodologia vem ao encontro da proposta de trabalho aqui apresentada e torna possível aos estudantes a busca e a sistematização dos saberes científicos pretendidos.

Assim, com essa abordagem, oportunizamos um fazer pedagógico voltado para o protagonismo estudantil e para as suas aprendizagens. Sob essa perspectiva, Vieira; Volquind explicitam que, na linguagem pedagógica, uma oficina é

[...] uma forma de ensinar e aprender, mediante a realização de algo feito coletivamente. Salienta-se que oficina é uma modalidade de ação. Toda oficina necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combinar o trabalho individual e a tarefa socializada; garantir a unidade entre a teoria e a prática. (VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 5).

Quanto à abordagem adotada, concebemos a quanti-qualitativa, uma vez que houve procedimentos cujo objetivo foi o de verificar e o de quantificar o nível de conhecimento dos estudantes-partícipes acerca de questões relativas a aspectos culturais e linguísticos, de sua vivência, oriundos dos povos indígenas. Sobre essa abordagem, Thiollent (1986, p. 26) afirma que ela nos proporciona condições adequadas de “compreensão, decifração, interpretação, análise e síntese do ‘material’ qualitativo gerado na situação investigativa”.

### **3.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A maior motivação para a realização desta pesquisa foi o fato de ter sido observado a escassez e, não raramente, a inexistência de um trabalho sistematizado sobre as origens indígenas de nossa cultura e de um número considerado de palavras presentes no léxico do português brasileiro. A constatação de que ignoramos a grande influência das línguas indígenas na formação da língua portuguesa falada no Brasil deu-se com estudos realizados anteriormente à proposição deste trabalho, em disciplina sobre línguas indígenas, cursada na Universidade de Brasília, no ano de 2020.

Assim, investigamos e analisamos, em nossos estudos, as adaptações fonético-fonológicas, morfológicas e semânticas ocorridas em palavras originárias do tronco Tupí que foram incorporadas ao português brasileiro e que são empregadas, cotidianamente, em textos orais e escritos. Além disso, apresentamos os grupos indígenas das diversas regiões brasileiras e sua cultura, como originários da sociedade que compõe o Brasil, desenvolvendo atividades voltadas para o resgate e para a propagação da diversidade linguístico-cultural dos povos indígenas brasileiros.

Para tanto, trabalhamos com três turmas de sétimo ano do Ensino Fundamental, promovendo o protagonismo estudantil por meio da realização de oficinas pedagógicas. Assim proporcionamos a construção de aprendizagens de modo individual e coletivo e promovemos o desenvolvimento de habilidades e de competências de leitura, de compreensão e de produção de gêneros discursivos escritos e orais. Dessa forma, não deixamos de atender aos objetivos de aprendizagem do componente Língua Portuguesa, previstos pelos documentos oficiais da educação básica como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo.

Logo, como primeira ação, foi realizada a atividade de sondagem inicial para que obtivéssemos informações acerca dos conhecimentos prévios dos estudantes, de modo geral, sobre a temática a ser trabalhada. Com essa sondagem, determinamos o número de oficinas que foram realizadas e o conteúdo a ser abordado em cada uma delas, ou seja, construímos uma intervenção para atingirmos os objetivos pretendidos com esta pesquisa.

A proposta de intervenção foi, portanto, elaborada com base nos dados resultantes da atividade de sondagem inicial que comprovou duas questões deste estudo. A primeira questão diz respeito ao fato de que os estudantes-partícipes desconhecem boa parte da história da formação tanto da nação brasileira quanto da língua portuguesa falada no Brasil. A segunda, eles ignoravam as palavras de seu uso diário que se constituem contribuições de línguas indígenas. Planejamos, portanto, a intervenção com sete oficinas pedagógicas, cuja descrição completa, contendo informações sobre o tema, os objetivos, a carga horária, os recursos materiais, os procedimentos e a avaliação, encontra-se em um caderno pedagógico destinado ao professorado e intitulado “Do tronco Tupí para o português brasileiro: oficinas de aprendizagens originárias”, produto final apresentado com este trabalho.

Dessa forma, pensamos em, antes de começar a trabalhar o principal objeto de estudo desta pesquisa – a saber, as contribuições fonético-fonológicas, morfológicas e semânticas de

línguas indígenas do tronco Tupí na formação do português brasileiro – contextualizar os estudos oportunizando aos estudantes uma breve “visita” histórico-cultural e linguística ao nosso país e, conseqüentemente, aos nossos antepassados indígenas.

Assim, a intervenção proposta para efeito deste trabalho ocorreu com a aplicação de uma oficina introdutória, de três oficinas de estudos voltados para aspectos de contextualização temática e de três oficinas acerca dos conteúdos voltados para o principal objeto de estudo desta pesquisa.

Dessa forma, a atividade de sondagem inicial foi realizada no dia 19 de abril de 2022, dia em que se comemora o outrora denominado “Dia do Índio”, hoje intitulado “Dia do Indígena”. Já as oficinas pedagógicas tiveram início no dia 9 de agosto, dia em que se comemora o “Dia Internacional dos Povos Indígenas”, e continuaram nos meses de setembro, de outubro e de novembro. Elas foram concluídas com a “Atividade de conclusão” do projeto, seguida da exposição dos trabalhos produzidos, que ocorreu na primeira semana do mês de dezembro do referido ano letivo.

Buscando, portanto, uma melhor explicitação de como foram desenvolvidas as atividades durante a pesquisa, descrevemos a seguir as ações adotadas, observando a ordem de execução de cada procedimento planejado. Assim, temos:

1. Aplicação de atividade de averiguação de conhecimentos (Sondagem inicial - cf. APÊNDICE A), sem discussão prévia sobre o assunto, para avaliação diagnóstica dos conhecimentos dos estudantes acerca de aspectos histórico-culturais e linguísticos voltados para os povos originários;
2. Explicações acerca do projeto com orientações para assinatura do termo de assentimento e do termo de consentimento para a participação do projeto, conforme determinação do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa);
3. Recolhimento das assinaturas do termo de assentimento e do termo de consentimento para a participação no projeto;
4. Análise das respostas dadas pelos estudantes-partícipes na atividade de averiguação de conhecimentos prévios (Sondagem inicial);
5. Planejamento da estratégia de intervenção com base na análise das respostas dos estudantes-partícipes fornecidas por meio da sondagem inicial;

6. Formação dos sete grupos de trabalhos, por meio de atividade lúdica descrita na oficina 1 do Caderno Pedagógico<sup>23</sup> (Produto final);
7. Personalização do caderno/livro de registros. A atividade encontra-se detalhadamente descrita no Caderno Pedagógico, Oficina 1;
8. Aplicação de atividades de contextualização e de reconhecimento histórico-cultural acerca das origens brasileiras herdadas dos povos originários por meio das oficinas 2, 3 e 4. Com essas oficinas, trabalharam-se informações sobre a chegada dos portugueses ao território brasileiro e a colonização do Brasil, a identificação das etnias indígenas e sua localização e questões voltadas para a cultura como alimentação, hábitos e costumes, brinquedos dentre outras. As oficinas encontram-se pormenorizadas no Caderno Pedagógico, Oficinas 2, 3 e 4;
9. Aplicação da segunda atividade de sondagem, voltada, especificamente, para questões linguísticas (cf. APÊNDICE B);
10. Aplicação da oficina 5, relativa aos estudos das adaptações fonético-fonológicas do Tupí na formação do português brasileiro (doravante PB). A descrição completa dessa oficina encontra-se no Caderno Pedagógico, Oficina 5;
11. Aplicação da oficina 6, cujos estudos voltaram-se para as contribuições morfológicas do Tupí para a formação de topônimos e de outros nomes do PB. A oficina encontra-se descrita, com detalhes, no Caderno Pedagógico, Oficina 6;
12. Aplicação da oficina 7, que abordou questões relativas à semântica de palavras do Tupí e os sentidos assumidos por essas palavras ao serem incorporadas ao PB. Assim como as demais oficinas, essa também está descrita, detalhadamente, no Caderno Pedagógico, Oficina 7;
13. Aplicação de atividade de conclusão dos estudos (cf. APÊNDICE C) e
14. Culminância do projeto por meio de exposição dos trabalhos produzidos nas oficinas.

É importante dizer que as oficinas foram realizadas nos dias da semana em que cada turma tinha aula dupla de Português. Nos dias em que a aula era apenas de cinquenta minutos, foram trabalhados outros conteúdos previstos no currículo do sétimo ano. Por esse motivo e pelo fato de que, mesmo sendo um projeto interdisciplinar, que envolveu conteúdos para trabalhos nas disciplinas Português, História, Geografia e Artes, apenas a professora-pesquisadora executou todas as atividades, trabalhando, assim, conteúdos das referidas

---

<sup>23</sup> Conforme já aludido, todos os procedimentos estão detalhadamente descritos no Caderno Pedagógico intitulado *Do tronco Tupí para o português brasileiro: oficinas de aprendizagens originárias*, produzido para orientação a professores da Educação Básica acerca dos trabalhos desenvolvidos.

disciplinas em suas aulas de Português. Dessa forma, o trabalho, que poderia ser desenvolvido em um mês, envolvendo professores das quatro disciplinas, concretizou-se em quatro meses, conforme mencionado anteriormente.

Por fim, esclarecemos que cada uma das oficinas foi planejada para ser executada em 4h/a, de modo que a primeira aula dupla foi destinada à execução da oficina e a segunda aula dupla ficou caracterizada como o momento de apresentações de trabalhos, ou seja, de socialização das aprendizagens construídas. Esclarecemos que o momento de socialização das aprendizagens constituiu-se uma das partes de cada oficina pedagógica; no entanto, esse momento, de modo geral, não aconteceu nas duas primeiras aulas previstas para a elaboração dos trabalhos. Isso porque as duas primeiras aulas foram utilizadas apenas para a produção dos conhecimentos pretendidos, que demandou, na maioria das oficinas, bastante tempo.

Desse modo, a socialização das aprendizagens, por meio das apresentações dos trabalhos e dos debates ocorridos, ficaram para um segundo momento, efetivado em duas novas aulas, separado das duas primeiras aulas que foram destinadas, exclusivamente, à realização dos trabalhos produzidos em grupos.

Além disso, é importante explicitar que houve oficinas em que o envolvimento dos estudantes excedeu o que havia sido previsto e, em algumas situações, foi preciso conceder mais aulas para a concretização das atividades.

As situações observadas na efetivação de cada oficina pedagógica executada, de modo geral, estão descritas nos itens subsequentes deste texto, que esclarecem, com mais precisão e detalhamento, todos os elementos do trabalho de pesquisa desenvolvido.

### **3.6 PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Em relação aos participantes dos trabalhos propostos, além da professora-pesquisadora, envolveram-se com as atividades propostas nas oficinas pedagógicas os estudantes integrantes de três turmas do sétimo ano do Ensino Fundamental, em que a professora-pesquisadora atuou como professora regente da disciplina Língua Portuguesa. No entanto, participaram da pesquisa, tendo seus dados analisados, apenas dezessete estudantes, aqui referidos como, conforme já aludido, “estudantes-partícipes” e/ou como “participantes”. Esse quantitativo de estudantes-partícipes configura-se como diferente daquele previsto para a realização da pesquisa, que era de vinte estudantes-partícipes: dez meninos e dez meninas. Contudo, assentiram em participar da pesquisa as dez meninas e, apenas, sete meninos, totalizando, assim, dezessete estudantes-partícipes. Dessa forma, o grupo de estudantes-partícipes



configurou-se de forma diferente daquela prevista originalmente, todavia esse fato não impediu a condução efetiva dos trabalhos previstos e das análises de dados necessários à concretização desta pesquisa.

Em relação às características gerais dos estudantes-partícipes da pesquisa, observamos que eles tinham entre 12 e 15 anos; eram, na sua maioria, pertencentes à classe média alta e moravam em uma região periférica muito próxima (cerca de 10 quilômetros) de Brasília, região central do Distrito Federal (DF).

Outra questão a ser mencionada a respeito do estudo diz respeito à identificação dos estudantes-partícipes neste trabalho. Eles (as) foram identificados (as) nesta pesquisa com a letra F, seguida dos números 1 a 10, no caso das estudantes-partícipes, ou seja, das participantes da pesquisa do sexo feminino. Já os meninos foram identificados com a letra M, seguida de números de 1 a 7, visto que houve só sete estudantes-partícipes do sexo masculino participando da pesquisa.

### **3.7 LOCAL DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

As atividades pensadas com vistas a atingir os objetivos do trabalho de pesquisa foram desenvolvidas no próprio ambiente escolar, ou seja, em uma escola pública cívico-militar do Distrito Federal (DF), onde são atendidos crianças e adolescentes matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano).

Em relação ao fato de a escola onde foi aplicada a pesquisa ser uma instituição cívico-militar, ressaltamos que a atuação militar na instituição escolar está voltada, especificamente, para aspectos relativos à disciplina dos estudantes e que acontece com integrantes do Corpo de Bombeiros do DF.

Importante informar que a instituição obteve excelentes resultados na prova do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), elaborada para medir a qualidade do aprendizado nacional e para estabelecer metas para a melhoria do ensino. Assim, dentre as escolas pertencentes à Regional de Ensino da cidade onde está situada, a sua posição foi o 1º lugar; no âmbito do DF, está em 3º lugar; e, considerando o *ranking* nacional, ocupa hoje o 33º lugar.

Já quanto à aplicação do projeto, esclarecemos que as oficinas foram desenvolvidas, predominantemente, na sala de leitura, uma vez que, nesse ambiente, havia já organizadas três mesas redondas contendo uma média de cinco cadeiras cada mesa, conforme apresentamos na figura 2, a seguir.

**Figura 2** – Mesa redonda: grupo de 4 a 6 estudantes

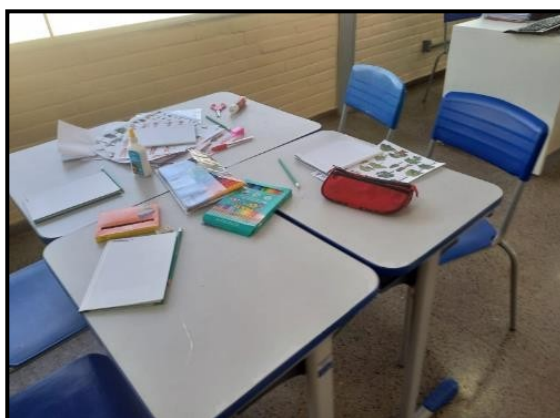


**Fonte:** arquivo pessoal (2022)

Para completar o número de mesas que atendesse à proposta de realização de atividades com sete grupos de estudos, número esse correspondente ao quantitativo de grupos formados no início dos trabalhos, na Oficina pedagógica nº 1, organizamos, no referido espaço escolar, quatro grupos formados por cinco mesas e cadeiras de uso individual.

Essas mesas e cadeiras foram dispostas juntas de modo que elas formaram, no local de realização dos trabalhos em grupo, o espaço destinado aos demais quatro grupos de estudos. Essa forma de organização apresenta-se ilustrada na figura 3 a seguir.

**Figura 3** – Mesas individuais formando grupo



**Fonte:** arquivo pessoal (2022)

Assim, a Sala de Leitura da escola foi organizada com o número de mesas e de cadeiras necessárias ao desenvolvimento das oficinas durante os meses em que o projeto foi aplicado. Apresentamos, na figura 4, a imagem dessa organização.

**Figura 4** – sala de leitura organizada para as oficinas



**Fonte:** arquivo pessoal (2022)

Ainda em relação aos locais de aplicação da pesquisa, haviam sido pensadas atividades de excursão a alguns locais específicos voltados para os estudos sobre os povos originários como a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), o Memorial dos Povos Indígenas e o Santuário dos Pajés, todos esses lugares situados no Distrito Federal. No entanto, em decorrência de vários fatores, como o tempo relativamente restrito e a falta de apoio institucional, não foi possível a concretização dessa atividade.

Apresentamos, portanto, a seguir, uma descrição bastante breve das oficinas pedagógicas desenvolvidas.

### **3.8 DESCRIÇÃO DAS OFICINAS**

Como já aludido, a descrição de cada oficina pedagógica, contendo o nome designativo, os objetivos de ensino-aprendizagem, a carga horária, os recursos necessários à execução, os procedimentos metodológicos e a avaliação, encontra-se explicitada no produto final concebido sob forma de caderno pedagógico intitulado “Do tronco Tupí para o português brasileiro: oficinas de aprendizagens originárias”, destinado ao professorado não só do sétimo

ano, mas também dos demais anos do Ensino Fundamental 2. Dessa forma, apresentamos aqui apenas uma breve descrição das sete oficinas realizadas durante os estudos.

Antes, porém, de partir para a descrição das oficinas, é necessário explicar que todo o material utilizado nas atividades foi comprado pela professora-pesquisadora, que o adquiriu com uma verba parlamentar recebida para a execução do projeto. Essa verba foi direcionada ao projeto por meio do programa intitulado “Projeto Realize”, do gabinete de um deputado distrital. Ao tomar conhecimento desse programa, a professora-pesquisadora inscreveu este nosso trabalho, que concorreu com vários outros projetos de colegas educadores, sendo um dos contemplados para o recebimento do recurso, com o qual adquiriu todos os materiais necessários à execução das atividades, conforme apresentado na imagem da figura 5 a seguir.

**Figura 5** – Materiais para realização das oficinas pedagógicas



Fonte: arquivo pessoal (2022)

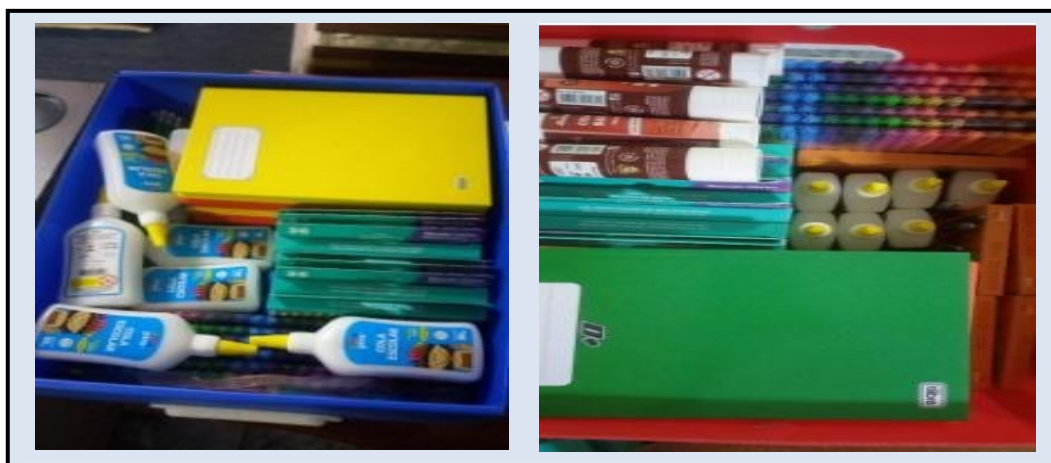
Dessa forma, foram criados três *kits* com materiais básicos, ou seja, aqueles que foram imprescindíveis à realização de todas as oficinas. Cada caixa (*kit*) continha materiais de uso individual como lápis de escrever, caneta e tesoura em quantidade suficiente para cada estudante. Os demais materiais como caixa de lápis de cor, de canetinhas e de giz de cera, cola (bastão e líquida), régua, apontador e borracha foram colocados em quantidade de um de cada material para cada grupo, com a devida identificação do grupo ao qual se destinava cada material. Assim, havia, no *kit*, a quantidade de sete de cada material destinado ao uso pelo grupo, ou seja, um material para cada um dos sete grupos. As imagens das figuras 6 e 7, apresentadas a seguir, ilustram essas explicações.

**Figura 6** – Montagem dos *kits* de trabalho: uma caixa para cada turma



Fonte: arquivo pessoal (2022)

**Figura 7** – Caixas organizadas: *kits* de trabalho



Fonte: arquivo pessoal (2022)

Todas as aulas em que seriam realizadas as atividades relativas a este projeto, a professora-pesquisadora levava consigo a caixa (*kit*) de materiais básicos da turma junto aos materiais específicos de cada oficina, estes últimos relacionados na descrição completa de cada oficina, presente no caderno pedagógico (produto final da pesquisa). Esclarecida essa questão sobre os materiais e sobre os demais recursos utilizados para a realização dos trabalhos, explicitamos, resumidamente, as características principais de cada oficina.

A primeira delas, intitulada “Mãos à obra: partindo para os trabalhos!” teve como objetivo propiciar a reflexão sobre a necessidade de se realizarem estudos acerca dos povos indígenas considerando serem eles os primeiros brasileiros e, portanto, nossos compatriotas. Além desse objetivo, visamos à formação dos grupos de trabalho e à personalização do caderno/livro de registros das aprendizagens construídas e das demais informações.



A segunda oficina, cujo título é “Histórias que vêm, histórias que vão”, objetivou a realização de estudos acerca da chegada dos portugueses às terras brasileiras e da colonização do Brasil pelos portugueses. Para tanto, houve a divisão dos trabalhos em duas partes: na primeira, foi realizada uma atividade inicial em que os estudantes expuseram seus conhecimentos sobre o assunto proposto e, em seguida, leram e estudaram um texto informativo em que se explicitaram os principais eventos históricos ocorridos à época de 1500, quando da chegada dos portugueses.

A segunda parte constituiu-se da produção de alguns gêneros discursivos, já estudados anteriormente, como “linha do tempo”, “mapa”, “verbete de glossário ilustrado”, “instrução de montagem”, “narração com base em quadro ilustrativo”, “poema” e “texto teatral com adaptação para fantoches”. Cada grupo ficou responsável pela produção de um desses gêneros. Outra informação importante diz respeito à carga horária: para cada parte desta oficina foram destinadas duas horas/aula, totalizando, ao término das atividades, quatro horas/aula de 50 minutos cada aula.

A terceira oficina proporcionou o conhecimento do quantitativo de etnias indígenas brasileiras com a identificação das regiões onde se encontram nos dias atuais. Intitulada “Nosso povo, nossas nação!”, contou com a produção do gênero discursivo cartaz para os cinco primeiros grupos, que estudaram os povos das cinco regiões brasileiras: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste; e com a produção de duas maquetes: uma que representou os povos indígenas; e outra, uma aldeia indígena. Assim, totalizaram-se trabalhos para os sete grupos de trabalhos formados na Oficina 1.

Para essa oficina (Oficina 3) foram destinadas 4h/a. No primeiro encontro, uma aula dupla (com 2h/a), os grupos produziram os trabalhos e, no segundo encontro, também aula dupla, houve a socialização das aprendizagens por meio da apresentação dos estudos realizados e dos trabalhos produzidos com os devidos registros nos cadernos individuais.

A quarta oficina, intitulada “Cultura que te quero, cultura!”, teve por objetivos a obtenção de conhecimentos gerais acerca do modo de viver dos povos indígenas e a identificação de elementos da nossa cultura herdados desses povos. Nessa oficina, cada grupo ficou responsável pela realização de trabalhos relativos a um aspecto cultural oriundo dos indígenas. Assim, foram feitos estudos sobre sete assuntos distintos: alimentação, brinquedos, hábitos e costumes, mitologia, mitos, lendas e troncos e famílias de línguas indígenas. Para cada um desses assuntos, foi solicitada a realização de atividades específicas voltadas para a efetivação dos estudos. Aqui também foram necessárias quatro horas/aula: duas para a

produção dos trabalhos e as outras duas, destinadas à socialização das aprendizagens, por meio da apresentação dos trabalhos, e ao registro no caderno/livro individual de registros.

A quinta oficina foi precedida da segunda atividade de sondagem (cf. APÊNDICE B). Essa atividade objetivou averiguar os conhecimentos prévios voltados mais especificamente para o objeto de estudo desta pesquisa. Após a sondagem, foram realizadas atividades, propostas e descritas no caderno pedagógico. Intitulada “A língua que falamos: aspectos fonético-fonológicos”, a oficina teve por objetivo o reconhecimento de algumas adaptações fonético-fonológicas ocorridas em um grupo de palavras do Tupí ao serem incorporadas ao português brasileiro.

Nesta oficina, a condução dos trabalhos foi realizada de modo igual para toda a turma, de modo que o trabalho a ser produzido constituiu-se o mesmo para todos os grupos: a professora-pesquisadora apresentou para os grupos as palavras do português brasileiro, oriundas do Tupí, com a sua transcrição fonética, fornecida por Cunha (1993), conforme explicitado no quadro 7 a seguir.

**Quadro 7 – Palavras trabalhadas na oficina 5**

<b>Transcrição fonética em Tupí</b>	<b>Ortografia no português brasileiro</b>
[jaka're]	jacaré
[jara'raka]	jararaca
[pa'je]	pajé
[uru'u u]	urubu
[peu a]	peba
[jaũ o'ti]	jabuti
[jaũ oti'kau a]	jabuticaba
[aka'ju]	caju
[iũ aka'ti]	abacaxi
[iũ aku'ri]	bacuri
[ũ a'ra]	guará/ Guará
[ũ i'ri]	guri
[mani'oka]	mandioca
[taman u'a]	tamanduá
[kupi'i]	cupim
[ka'pii]	capim
[kuru'ka]	coroca
[moruku'ja]	maracujá

**Fonte:** Dados da pesquisa (2022)

Na sexta oficina, intitulada “A língua que falamos: contribuições morfológicas”, reconhecemos as contribuições morfológicas das línguas indígenas do tronco Tupí na formação do português brasileiro. Para a realização dos trabalhos, foram formados cinco grupos contendo cinco palavras cada grupo. Nesta oficina, houve um remanejamento dos grupos formados na Oficina 1: no lugar de sete grupos de trabalho, formamos novos grupos que totalizaram apenas cinco grupos. Dessa forma, cada grupo de trabalho ficou responsável por um dos grupos de cinco palavras a serem estudadas. O quadro 8, apresentado a seguir, ilustra essas informações.

**Quadro 8 – Palavras trabalhadas na oficina 6**

<b>Grupo</b>	<b>Tema</b>	<b>Palavras</b>
1	Processos de formação de substantivos	coroca, cutucar, perereca, peteca, piracema
2	Topônimos: cidades brasileiras	Araçatuba, Curitiba, Guaratuba, Itatiba, Ubatuba
3	Topônimos: cidades brasileiras	Taguatinga, Itatinga, Piratininga, Itaporanga, Paquetá
4	Topônimos formados com a palavra “rio”	Ipiranga, Itaí, Jacareí, Pirai, Tietê.
5	Palavras diversas	caatinga, caipora, capivara, cupuaçu e curumim

**Fonte:** Dados da pesquisa (2022)

Essa oficina possui características divergentes das anteriores. Para a realização das atividades propostas nela, foi sugerida a formação de novos grupos. O número de grupos e de componentes de cada um também foi diferente daquele das oficinas passadas: cinco grupos com sete componentes; quando, na formatação anterior dos grupos, havia sete grupos com cinco componentes cada grupo.

A atividade de cada grupo também não variou, permanecendo a mesma para todos. O que variou aqui foram as palavras que cada grupo pesquisou, de modo que os integrantes de cada grupo pesquisaram cinco palavras, mas a turma toda teve conhecimentos relativos a vinte e cinco palavras do português brasileiro que se formaram a partir de estruturas do Tupí.

A sétima e última oficina, intitulada “A língua que falamos: aspectos semânticos do Tupí para o português”, objetivou o reconhecimento de mudanças semânticas de um grupo de palavras originárias do Tupí na adaptação ao português brasileiro. Aqui retomamos a proposta inicial das oficinas de trabalho com sete grupos de estudos. Dessa forma, cada grupo ficou responsável por trabalhar apenas duas palavras; contudo, ao término das atividades de



socialização, a turma conheceu os significados – o original e o assumido no português – de quatorze palavras oriundas do Tupí e empregadas em nossa comunicação diária.

Por meio, portanto, dos trabalhos propostos, os grupos trabalharam não só com os sentidos das palavras, como também com o gênero discursivo “entrevista”, voltado, predominantemente, para o desenvolvimento da oralidade dos estudantes.

O quadro 9, a seguir, traz todas as informações que foram disponibilizadas para os grupos desenvolverem os seus trabalhos.

**Quadro 9 - Palavras trabalhadas na oficina 7**

<b>Grupos</b>	<b>Palavras em Tupí</b>	<b>Significado original (em Tupí)</b>	<b>Correspondente em português</b>
1	kaa'pora	Habitante do mato.	caipora
	ɣara'raka	Cobra, suas espécies são variadas, muitas.	jararaca
2	kupi'ara	Alpendre na parte dianteira das choupanas indígenas, formado pelo prolongamento da cobertura; espécie de varanda.	copiar
	makaš era	Diabo, entre os indígenas.	macaxeira
3	ku'ruka	Resmungão, mandão.	coroca
	kutuk	Espetar, furar, ferir de ponta com coisa que entra pela carne.	cutucar
4	maü a'ri	Tipo de ave.	maguari
	kari'oka	Casa do branco.	carioca
5	piñ a' iju a	Vara de pescar.	pindaíba
	mara'ja	Nome comum a várias palmeiras de um determinado tipo.	marajá
6	pe'u a	Chão, coisa como laje, tábuas, palano.	peba
	kopi'sau a	Roça antes de se queimar.	capixaba
7	moki ' rana	Piolhos do corpo humano.	muquirana
	ko'pu era	Roça de qualquer mantimento.	capoeira

Fonte: Navarro (2005), Cunha (1993)

Importante ressaltar que as oficinas, de modo geral, ocorreram em duas horas/aula com a utilização das outras duas aulas para a socialização das aprendizagens. Além disso, no término das apresentações orais, os estudantes preencheram o relatório de aula, o que não raramente aconteceu a título de dever de casa; quando solicitado ao término de algumas oficinas.

Após a realização das sete oficinas, os estudantes responderam à “Atividade de conclusão” (cf. APÊNDICE C). Essa atividade constituiu-se em uma sondagem final, que objetivou a verificação e a análise das aprendizagens apreendidas em confronto com os

conhecimentos prévios verificados com a sondagem inicial. Além disso, ao término da atividade, a professora-pesquisadora agradeceu a participação e a colaboração de todos os estudantes durante a aplicação do projeto.

A última atividade realizada, conforme previsto, foi a culminância do projeto, que ocorreu sob a forma de exposição dos trabalhos produzidos durante as oficinas. Nesse momento, os estudantes-participes foram convocados para organizarem a sala onde foram expostos os trabalhos. Todos aqueles que se encontravam na escola atenderam à solicitação feita e, junto à professora-pesquisadora, organizaram, na sala destinada a essa atividade, os trabalhos produzidos por todos os grupos nas oficinas.

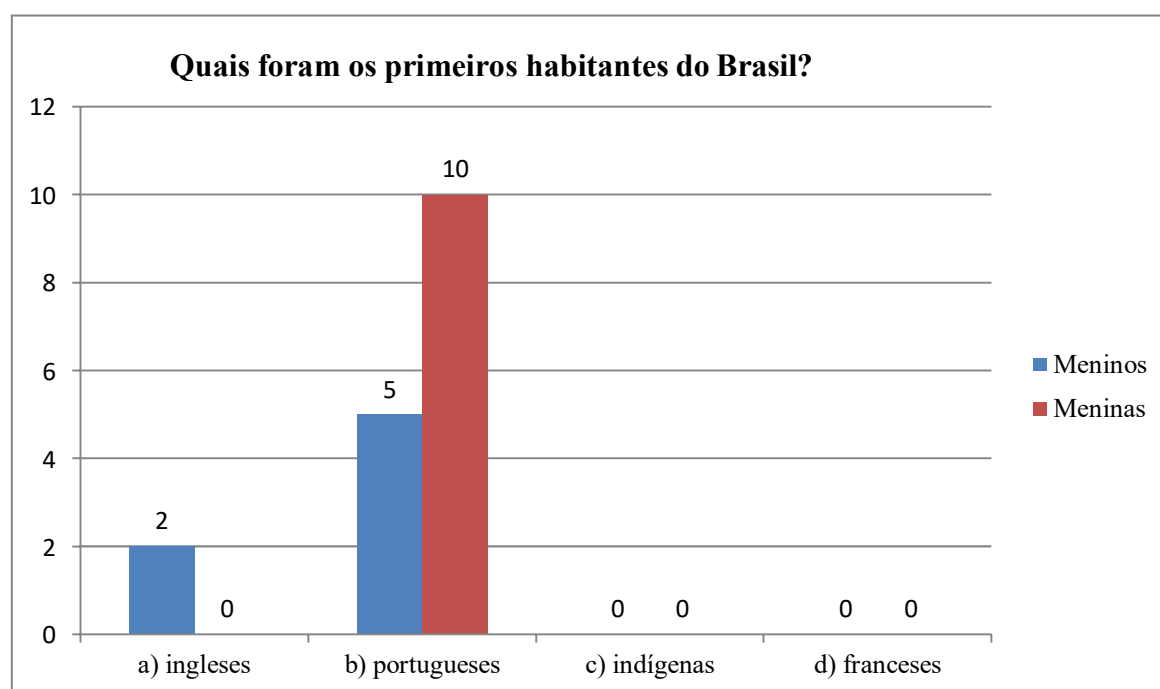
A sala foi organizada e as turmas da escola foram convidadas para irem até o local a fim de conhecerem e de apreciarem os trabalhos produzidos.

Os trabalhos ficaram expostos por cerca de uma semana. Passado esse tempo, a professora-pesquisadora recolheu-os, entregou para cada estudante o seu caderno/livro de registros e iniciou a análise dos dados observados e descritos no próximo capítulo.

#### 4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para investigar se a intervenção realizada trouxe os resultados esperados foram utilizados diversos instrumentos de verificação das aprendizagens construídas. Portanto, para iniciarem-se os trabalhos, partimos da realização de uma sondagem inicial, que intitulamos “Atividade de Sondagem 1” (cf. APÊNDICE A). Ela foi aplicada antes da execução das oficinas e constitui-se de seis questões objetivas (de múltipla escolha), que trataram de aspectos gerais acerca da história do Brasil colonizado pelos portugueses, da língua portuguesa brasileira e das línguas indígenas. Os resultados observados estão explicitados nos gráficos expostos a seguir.

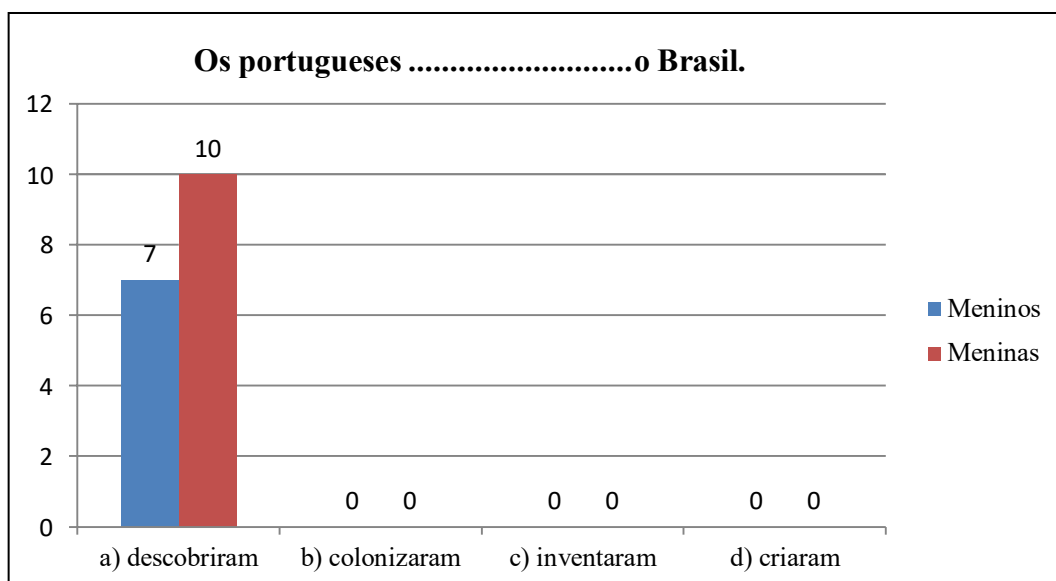
**Gráfico 1 - Questão 1 da Sondagem inicial**



**Fonte:** Dados da pesquisa (2022)

Com as respostas dadas a essa primeira questão, podemos perceber que os estudantes-partícipes desconheciam totalmente a história geral do nosso país, pois entre eles, nenhum assinalou o item “c”, que representa a resposta que está de acordo com o contexto histórico-social do Brasil. Ratificamos essa constatação com os dados representados no gráfico 2, apresentado a seguir.

**Gráfico 2 - Questão 2 da Sondagem inicial**

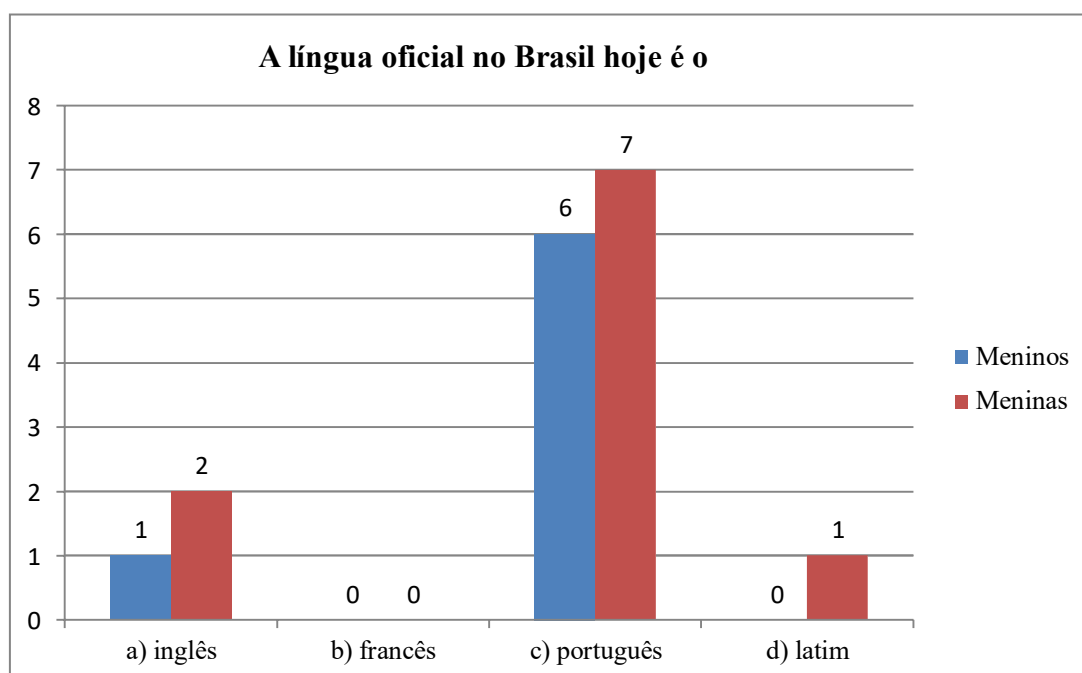


Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Com a análise do gráfico 2, comprovamos que todos os estudantes-participes consideravam os portugueses como aqueles que descobriram as terras brasileiras.

Já os gráficos que seguem explicitam os dados fornecidos relacionados às questões voltadas para o conhecimento e para o reconhecimento das línguas faladas no Brasil.

**Gráfico 3 - Questão 3 da Sondagem inicial**

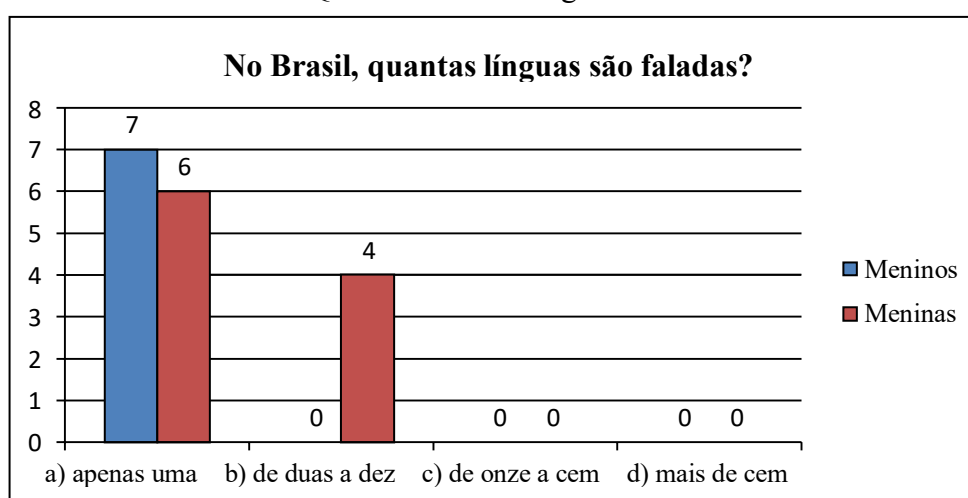


Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Nessa questão, ou seja, na questão 3, que trata de uma das línguas oficial do Brasil, o português, é possível que alguns estudantes-partícipes tenham considerado o inglês como uma língua oficial pelo fato de ser uma língua que também é estudada na escola de forma obrigatória. Isso porque três estudantes-partícipes assinalaram o inglês como a língua oficial no Brasil.

Outro total desconhecimento por parte dos estudantes-partícipes diz respeito ao número de línguas faladas hoje no Brasil: em torno de 180 línguas. Esse dado está refletido no gráfico 4, apresentado a seguir.

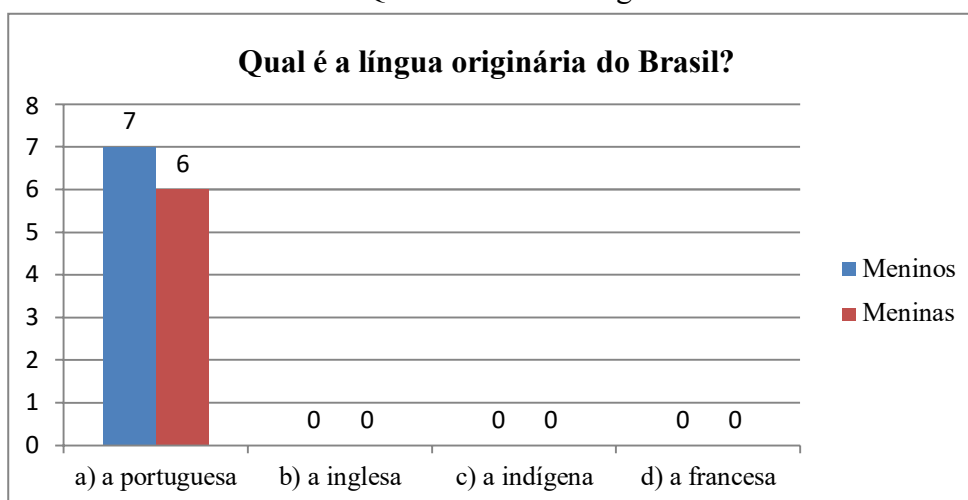
**Gráfico 4 - Questão 4 da Sondagem inicial**



**Fonte:** Dados da pesquisa (2022)

Com a análise dos dados expostos no gráfico 4, observamos que nenhum dos estudantes-partícipes assinalou o item que traz o número aproximado de línguas faladas hoje no Brasil: mais de cem (item da letra “d”).

Em relação à formulação da próxima questão, ou seja, da questão 5, cuja análise dos dados apresentados pelos estudantes-partícipes encontra-se exposta no gráfico que explicitamos a seguir, apontamos que houve um equívoco observado apenas após a aplicação da atividade. Esse equívoco diz respeito à forma de elaboração da questão, que deveria ser feita no plural e não no singular, como ocorreu. Isso porque não houve apenas uma língua originária no Brasil, mas várias, sendo, portanto, necessário o emprego do plural no lugar do singular empregado no enunciado da questão. Apresentamos, no entanto, a seguir, a questão como foi proposta como na atividade realizada com os estudantes.

**Gráfico 5 - Questão 5 da Sondagem inicial**

**Fonte:** Dados da pesquisa (2022)

Aqui, além de a pergunta ter de ser “Qual (is) é (são) a(s) língua(s) originária(s) do Brasil?”, no item “c”, a resposta deveria estar também no plural, pois não existe apenas uma, mas diversas línguas indígenas originárias do Brasil. Dessa forma, para uma futura aplicação do projeto, esse dado foi retificado. Em relação à análise dos dados, mais uma vez não houve estudante-partícipe que assinalasse a informação adequada à questão explicitada no item da letra “c”.

Por fim, analisamos a última e a mais relevante questão da sondagem, visto que ela tratou de uma forma bem próxima do objeto de estudos deste trabalho. Nesse item, apresentamos um parágrafo, retirado da internet, formado por palavras diversas da língua portuguesa, dentre as quais vinte e sete são de origem de línguas indígenas.

A tarefa solicitava que os estudantes lessem o texto, circulassem nele as palavras que eles acreditavam serem de origem indígena e que, por fim, assinalassem a alternativa que contivesse o número de palavras circuladas no texto.

O texto está exposto no quadro 10, apresentado a seguir. O texto escrito nesse quadro apresentam as palavras que têm origem em línguas indígenas de forma destacada, isto é, em negrito, a fim de facilitar a sua identificação. No entanto, nessa atividade, não houve nenhum tipo de identificação dessas palavras, pois o que pretendemos verificar com a questão foi exatamente se as palavras da nossa língua que são oriundas do Tupí eram conhecidas.

Em relação às respostas dadas pelos estudantes-partícipes, não foi observado com detalhes quais palavras eles circularam no texto; apenas registramos a letra da resposta assinalada por cada um desses participantes.

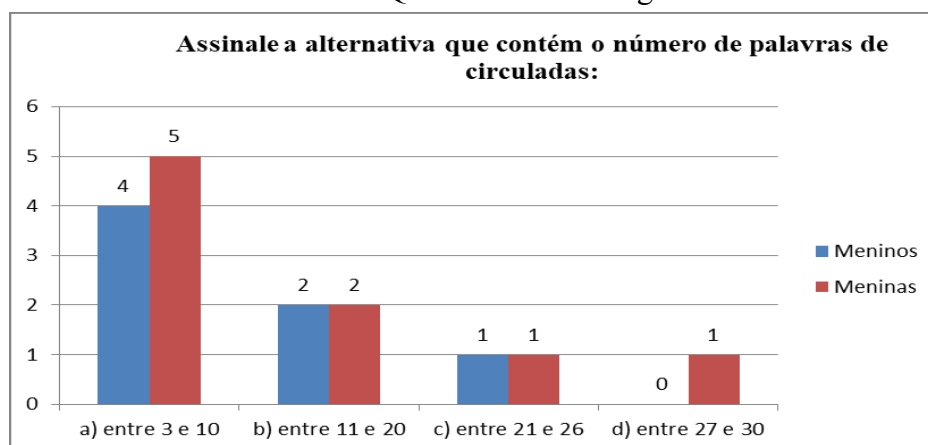
### Quadro 10 - Texto com palavras de origem indígena

“Meu **xará**, **carioca** da **Tijuca**, foi ao **Pará** surfar a **pororoca**, em um rio infestado de **piranhas** e **jacarés**. Nas margens, viu **jaguares**, **quatis** e **capivaras**. No céu, sobrevoavam **araras**, **tucanos** e **urubus**. Enquanto estava lá, bebeu suco de **caju** e de **maracujá**. Comeu **pipoca**, **mandioca**, carne de **tatu** e de **paca**. Visitou uma **taba** amazônica e foi **cutucado** por um **curumim** curioso. Dormiu em uma **oca** cheia de **cupim** e ficou com o corpo coberto de **perebas**. Foi atendido por um **pajé**. Depois de algum tempo, quando já estava na **pindaíba**, voltou para casa”.

Fonte: Agência Brasil (2014)

Com essa questão, ficou claro que os estudantes-participes, na sua maioria, desconheciam o fato de que há um número muito significativo de palavras no português falado no Brasil que são originárias de línguas indígenas. Essa constatação pode ser confirmada com os dados apresentados no gráfico 6.

Gráfico 6 - Questão 6 da Sondagem inicial



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Conforme mencionado anteriormente, observamos com esse gráfico que apenas um estudante-participante circulou no texto o número aproximado de palavras do português cujas origens são as línguas indígenas. À exceção de um estudante-participante, que faltou à aula no dia em que a atividade foi aplicada, todos os demais demonstraram, por meio das respostas dadas à questão, que desconhecem a origem indígena de um grupo significativo de palavras do português brasileiro presente no texto lido e analisado.

Outra observação, como já aludido, foi o fato de alguns estudantes-participes terem assinalado palavras que não eram de origem indígena. Mas essa constatação não gerou nenhum tipo de ação por parte da professora-pesquisadora, uma vez que a finalidade da questão foi a de averiguar se os estudantes-participes conheciam as palavras de origem

indígena, apenas, e não de outras origens. Além disso, a origem de outras palavras, que não aquelas selecionadas para a questão, não constituía objeto de estudo desta pesquisa, por esse motivo, não foram aqui mencionadas ou analisadas.

Finalizadas, pois, as atividades relativas à sondagem inicial e apresentados os consecutivos trabalhos voltados para esse momento introdutório, começamos a aplicação das oficinas.

A oficina 1 foi dividida em duas partes. A primeira parte constituiu-se em uma dinâmica para a formação dos grupos. Os estudantes-partícipes atuaram nesse momento com curiosidade, pois não esclarecemos, antes do início da atividade, qual era o propósito dela.

A segunda aula da oficina 1 foi a primeira em que os grupos formados na aula anterior se reuniram a fim de começarem os trabalhos previstos. Nesse momento, as atividades propostas foram destinadas à personalização dos cadernos de registros, elaborados pelos estudantes em forma de um pequeno livro informativo acerca dos povos indígenas.

Os estudantes-partícipes realizaram as atividades com dedicação e com muito entusiasmo. Foi nesse momento que houve a sugestão de elaborar o caderno de registros como se fosse um livro sobre temática indígena, o que foi aceito por todos os estudantes: não só pelos estudantes-partícipes, mas também os demais das turmas. Uma imagem acerca da realização dessa atividade pode ser vista na figura 8 a seguir.

**Figura 8** – Reunião dos grupos/ personalização do caderno de registros



Fonte: arquivo pessoal (2022)

As atividades transcorreram tranquilamente, conforme o previsto; no entanto, as duas horas/aula (duas aulas de 50 minutos cada) foram insuficientes. Todas as três turmas solicitaram o acréscimo de mais uma hora/aula para a finalização dos trabalhos. Dessa forma, a professora-pesquisadora solicitou ao professor da aula seguinte a cessão de um tempo para o acompanhamento e para a finalização das atividades junto aos estudantes.



A solicitação feita aos colegas professores foi atendida por todos eles. A professora-pesquisadora explicou para os colegas a atividade que estava sendo realizada e solicitou-lhes que organizassem os materiais que os estudantes de cada grupo iriam entregar para que fossem guardados dentro da caixa de materiais da turma (*kit* de materiais básicos).

Os professores receberam os materiais dos estudantes, recolheram os cadernos personalizados e entregaram tanto os cadernos quanto a caixa de materiais para a professora-pesquisadora ao término da jornada de trabalho.

Já como concretização dessa oficina, observamos o cumprimento das tarefas propostas por meio dos cadernos devidamente personalizados, conforme verificamos na figura 9, apresentada a seguir.

**Figura 9** – Cadernos de registros personalizados



Fonte: arquivo pessoal (2022)

Na oficina 2, talvez os estudantes pesquisaram um pouco, em alguma fonte, como na internet, sobre a história da chegada dos portugueses ao território brasileiro. Assim, as atividades transcorreram sem problemas, mas houve um atraso na produção dos trabalhos, pois os estudantes não conseguiram finalizá-los nas duas horas/aula determinadas à sua preparação. Isso porque levaram muito tempo para fazer as margens do cartaz que elaboraram e as linhas em que eles escreveram as informações constantes no texto do cartaz produzido.

Logo, para evitar que os estudantes dedicassem tempo com essa ação, a professora-pesquisadora passou a entregar, nas oficinas subsequentes, a cartolina dos grupos já com o traçado, feito a lápis, das margens e das linhas para escrita do texto que os estudantes produziram.

Dessa forma, na produção desse gênero textual, coube aos grupos apenas escrever as informações elencadas por seus componentes, além de cobrir as margens com pincel e de apagar as linhas que utilizaram para a escrita dos textos produzidos.

A seguir, na figura 10, apresentamos imagens de alguns trabalhos produzidos neste primeiro momento da oficina 2. Esclarecemos que essa ilustração foi apresentada apenas para a demonstração de como ficou o painel montado com os trabalhos realizados pelos estudantes.

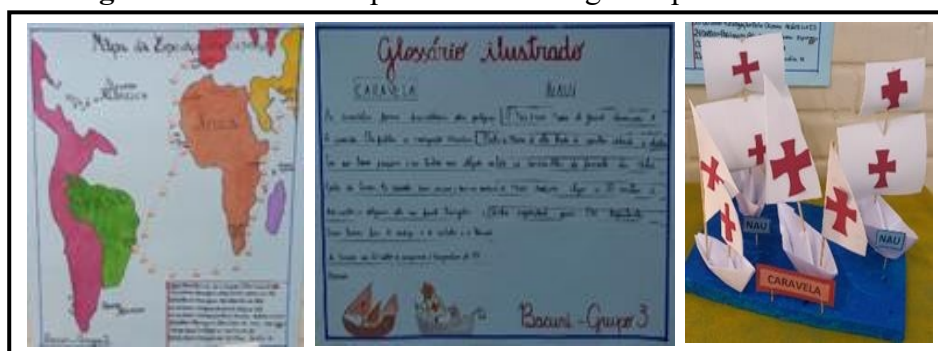
**Figura 10** – Trabalhos produzidos na primeira parte da oficina 2



Fonte: arquivo pessoal (2022)

Na figura 11, apresentamos imagens de algumas produções feitas pelos estudantes no segundo momento da oficina 2.

**Figura 11** – Trabalhos produzidos na segunda parte da oficina 2



Fonte: pessoal (2022)

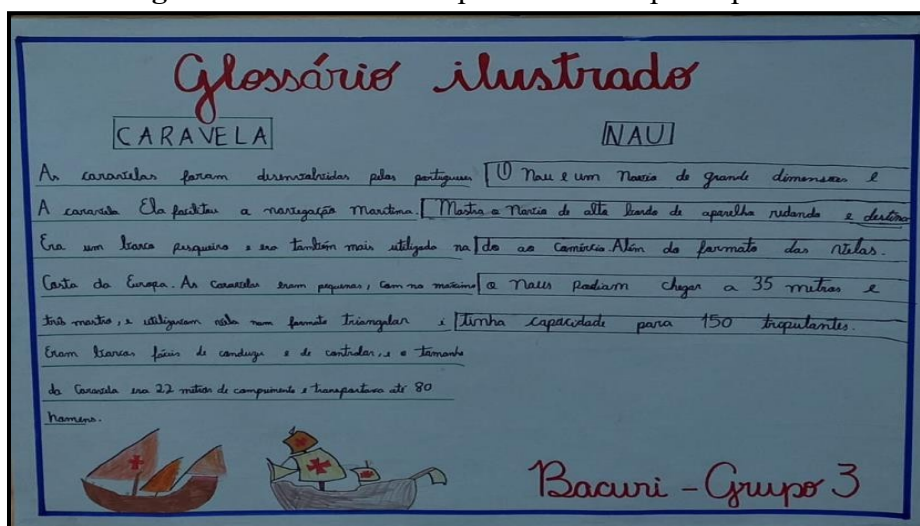
Esse segundo momento da oficina 2 foi marcado por algumas constatações importantes. A primeira foi relativa ao estudante-partícipe M6 que, buscando conhecer a diferença de sentido entre “nau” e “caravela”, solicitou auxílio da professora-pesquisadora, pois desconhecia os procedimentos necessários a consultas de significado de palavras em dicionários. Essa dificuldade do estudante-partícipe chamou a atenção da professora-pesquisadora pelo fato de que estudantes do sétimo ano devem dominar os procedimentos de

consultas a dicionários, ainda que, em um futuro próximo, essa habilidade não seja mais necessária.

A segunda constatação foi relativa às atividades destinadas a cada grupo de trabalho. Os grupos dos estudantes-partícipes F2, F4, F5, M1, M3 e M7 receberam atividade de produção de texto: um grupo escreveria um texto narrativo e o outro, um poema. Observando a atividade dos demais grupos, que consistia em recortar, desenhar, pintar, dentre outras ações diferentes daquelas que os seus grupos receberam, a saber, apenas leitura e escrita, esses estudantes-partícipes queixaram-se da atividade que deveriam produzir. A professora-pesquisadora, então, interveio junto aos grupos informando-lhes que nas próximas oficinas os grupos de produção de textos receberiam atividades de produção de maquetes, que eram mais atrativas para eles. Dessa forma, os estudantes-partícipes produziram os textos solicitados, junto a seus grupos, com mais empenho.

A terceira constatação diz respeito a questões voltadas para a leitura. Nesse sentido, a estudante-partícipe F3, junto a seu grupo, realizou a atividade de forma que não se entendiam as informações escritas no cartaz que ela, junto a seu grupo de trabalho, elaborou. De acordo com a estudante-partícipe, o grupo leu as orientações constantes no roteiro de trabalhos, mas não entendeu com total clareza as atividades que os integrantes do grupo teriam de realizar. Por isso, eles acreditaram que os textos destinados à produção poderiam estar dispostos na cartolina juntos, um ao lado do outro, sem qualquer indicação de limites entre os dois. Houve, então, a intervenção da professora-pesquisadora no sentido de buscar uma solução para a compreensão do cartaz elaborado. A própria estudante-partícipe sugeriu separar os textos do cartaz produzido como apresentado a seguir, na figura 12.

**Figura 12:** Cartaz escrito pela estudante-partícipe F3



Fonte: arquivo pessoal (2022)

Podemos observar que a estudante-partícipe escreveu o significado de “caravela” e o sublinhou e escreveu o sentido de “nau” dentro de retângulos. Essa foi a forma encontrada por ela para separar o texto de cada um dos significados, pois os dois significados estavam dispostos no cartaz formando um só texto.

A oficina 3 foi realizada de uma forma muito tranquila e satisfatória, com poucas incidências não previstas no momento de seu planejamento. A figura 13, a seguir, mostra-nos alguns trabalhos produzidos de cinco grupos de trabalho.

**Figura 13** – Trabalhos da oficina 3: regiões/etnias brasileiras



Fonte: arquivo pessoal (2022)

Todavia, duas questões chamaram-nos a atenção nesta oficina. A primeira foi relativa ao tempo destinado à execução das atividades. Houve um atraso por parte dos grupos 6 e 7, dos estudantes-partícipes F2, F4, F5, M1, M3 e M7, que produziram maquetes: o grupo 6 representou indígenas e o grupo 7, uma aldeia indígena, conforme apresentado nas figuras 14 e 15 a seguir.

**Figura 14** – Maquete produzida pelo grupo 6 da oficina 3: indígenas



Fonte: arquivo pessoal (2022)





A oficina 4, a ser comentada neste momento, foi a mais demorada, uma vez que foram propostas muitas atividades de elaboração de materiais. Dessa forma, foram concedidas mais duas horas/aula para a efetivação dos trabalhos, de modo que, ao invés de serem destinadas duas horas/aula para a sua realização, conforme previsto no seu planejamento, foi necessário o dobro desse tempo, ou seja, quatro horas/aula. Além dessas quatro horas/aula, ainda tivemos o momento de socialização e de registros no caderno/livro de registro, que somaram mais duas horas/aula, totalizando, para esta oficina, seis horas/aula.

Todavia os estudantes-partícipes dedicaram-se muito e contribuíram de forma que consideramos muito positiva na realização das atividades, uma vez que os trabalhos produzidos atenderam aos objetivos de aprendizagem previstos. Na figura 17, a seguir, expusemos a imagem de alguns trabalhos produzidos pelos estudantes-partícipes em seus grupos durante esta oficina.

**Figura 17** – Alguns trabalhos produzidos na oficina 4



Fonte: arquivo pessoal (2022)

Após a quarta oficina, antes de iniciarmos a quinta oficina, aplicamos mais uma atividade de sondagem. Esta se voltou, especificamente, para conteúdos acerca do nosso principal objeto de estudo: as contribuições do Tupí na formação do português brasileiro.

Denominada “Atividade de sondagem 2” trouxe para averiguação quatro questões discursivas (cf. APÊNDICE B), cujos resultados apresentamos a seguir.

A primeira questão objetivou verificar se era importante conhecer as palavras de origens indígenas que são faladas por nós. Para essa questão, houve apenas um estudante-partícipe que afirmou não ser importante esse conhecimento. A resposta escrita por ele se encontra exposta na figura 18 a seguir.

**Figura 18** – Questão 1 da sondagem 2/ estudante-partícipe M3

Na sua opinião, é importante conhecer as palavras faladas por nós que têm sua origem nas línguas indígenas? Explique sua resposta.

Não, pois saber da origem das palavras, não implica em nada no nosso dia a dia.

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Os demais estudantes-partícipes da pesquisa responderam assertivamente, conforme podemos constatar com uma dessas respostas, apresentada a seguir, na figura 19.

**Figura 19** – Questão 1 da sondagem 2/estudante-partícipe F7

QUESTÃO 1

Na sua opinião, é importante conhecer as palavras faladas por nós que têm sua origem nas línguas indígenas? Explique sua resposta.

Sim, pois acho importante saber sobre nossa língua.

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Essa questão foi relevante para o nosso trabalho uma vez que uma das questões de pesquisa levantada constituiu-se em saber se o desenvolvimento de atividades acerca dos povos indígenas configura-se como forma efetiva de difundir e de resgatar a cultura sociolinguística na sociedade brasileira. Dessa forma, conhecer a visão e o conhecimento dos estudantes-partícipes acerca desse assunto foi um ponto importante nos nossos estudos.

A segunda questão solicitava a escrita de cinco palavras de origem indígena. Nessa questão, apenas dois estudantes-partícipes não escreveram essas palavras. Não houve, no entanto, uma sondagem do porquê de eles terem deixado a questão sem resposta alguma. Em relação aos demais estudantes-partícipes, acreditamos que eles as escreveram pelo fato de eles já terem estudado algumas palavras do português brasileiro, cuja origem é o Tupí, na realização de trabalhos feitos durante oficinas anteriores, mais especificamente, nas oficinas 2, 3 e 4. Explicitando melhor os resultados desta segunda questão, constatamos que o estudante-partícipe M4 escreveu apenas duas palavras, conforme apresentamos na figura 20.

**Figura 20** – Questão 2 da sondagem 2/ estudante-partícipe M4

**QUESTÃO 2**  
 Escreva cinco palavras que você acredita serem de origem indígena.  
 mandioca, açaí

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Aqui também não buscamos saber o porquê de o estudante-partícipe não ter fornecido o número exato de palavras solicitado. Isso porque o objetivo da atividade era o de apenas sondar as informações que os estudantes-partícipes conheciam acerca do conteúdo contemplado pela questão.

Já a estudante-partícipe F7 escreveu as cinco palavras, porém, nenhuma delas atendeu ao comando da questão, ou seja, não houve citação de palavras oriundas de línguas indígenas, mas sim de outras origens. Esse fato confirma e justifica a necessidade de estudos voltados, especificamente, para as questões linguísticas de palavras do português brasileiro herdadas de línguas indígenas. Apresentamos, portanto, na figura 21, a resposta dada pela estudante-partícipe.

**Figura 21** – Questão 2 da sondagem 2/ estudante-partícipe F7

**QUESTÃO 2**  
 Escreva cinco palavras que você acredita serem de origem indígena.  
 Banana, peixe, sol, fogo e chuva

Fonte: Dados da pesquisa (2022)



A terceira questão foi relativa a elementos da nossa cultura herdados dos indígenas. Nessa questão, nenhum dos estudantes-partícipes mencionou a língua como um exemplo cultural herdado dos povos originários. Na resposta, porém, citaram-se vários aspectos culturais herdados dos indígenas que foram estudados na oficina 4 como “andar descalço”, “tomar banho todos os dias” e “dormir em redes”. Em nenhuma resposta, no entanto, houve o reconhecimento das línguas como mais um elemento sociocultural. Isso significa que, para os estudantes-partícipes, o conceito de cultura, com seus elementos constitutivos, precisaria ser trabalhado com mais profundidade, o que não se constitui objetivo deste trabalho.

A quarta e última questão desta sondagem tratou da contribuição que os conhecimentos culturais e linguísticos proporcionam para a valorização das nossas origens. A questão feita para os estudantes foi a seguinte: “Conhecer as palavras faladas por nós, hábitos e costumes cuja origem seja dos nossos ancestrais indígenas contribui, de alguma forma, para a valorização das nossas origens? De que forma acontece essa valorização?”. O resultado observado nas respostas fornecidas pelos estudantes-partícipes está apresentado no quadro 11 a seguir.

**Quadro 11-** Questão 4 da sondagem 2

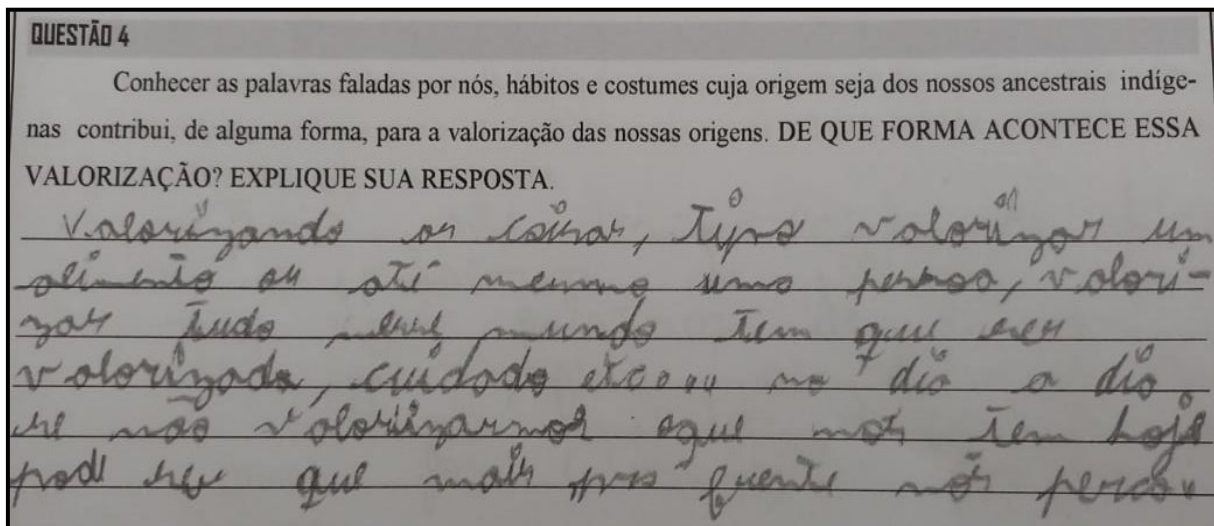
<b>Partícipe</b>	<b>Respostas<sup>24</sup></b>
F2	Valorizar os indígenas.
F4	Valoriza um pouco a história e forma de vida de nossos ancestrais indígenas.
F5	Com a proteção dos indígenas.
F8	Nós somos mais valorizadas (o) por sermos “de origem” indígena.
F10	Essa valorização acontece, porque, sem essas coisas nossa cultura não seria o que é hoje.
M1	A valorização é de conhecermos mais sobre o nosso idioma de português ou sobre mais os indígenas.
F1, F3, F6, F7, F9, M2, M4, M5, M7.	Não sei.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2022)

<sup>24</sup> As respostas aqui foram adaptadas às normas gramaticais, ou seja, todas as respostas escritas no quadro estão iniciadas com letra maiúscula, o que não ocorreu em algumas das respostas fornecidas pelos estudantes-partícipes. Além dessa, houve outras adequações, meramente gramaticais, feitas pela professora-pesquisadora.

A resposta do estudante-partícipe M6, por ser mais detalhada, encontra-se apresentada na figura 22, explicitada a seguir.

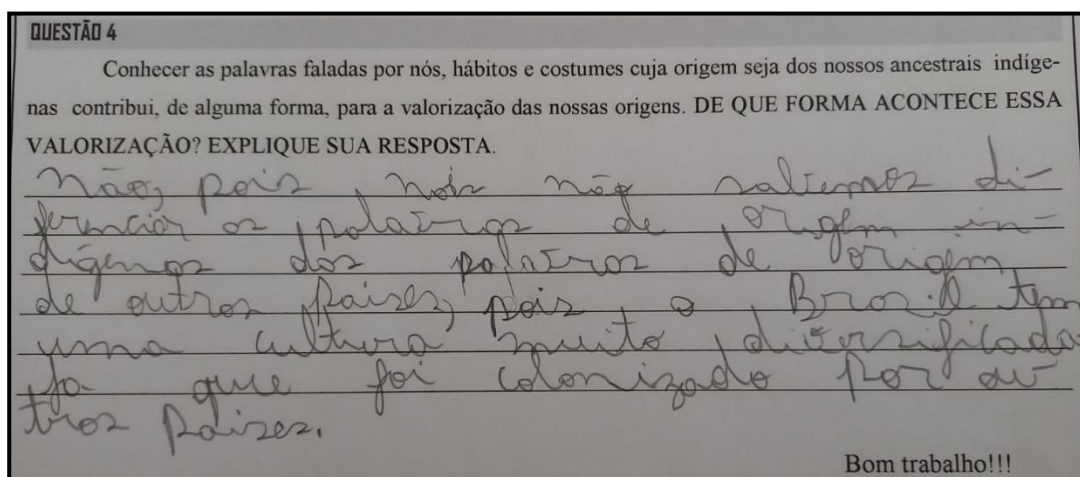
**Figura 22** – Questão 4 da sondagem 2/ estudante-partícipe M6



**Fonte:** Dados da pesquisa (2022)

Já o estudante-partícipe M3 afirmou, nessa mesma questão, não haver qualquer contribuição, conforme observamos na figura 23 a seguir.

**Figura 23** – Questão 4 da sondagem 2/ estudante-partícipe M3



**Fonte:** Dados da pesquisa (2022)

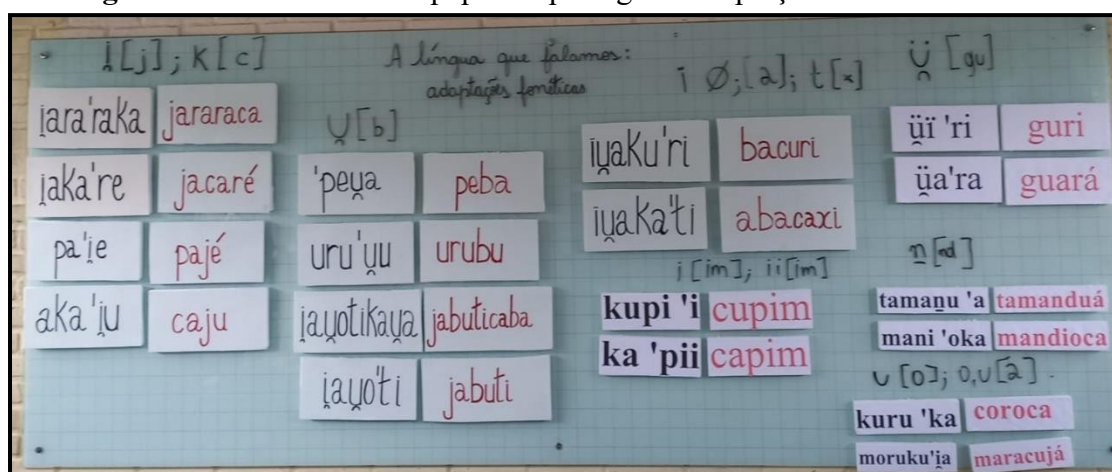
Após a segunda sondagem, iniciamos os trabalhos relativos à oficina 5. Nessa oficina, revisamos a diferença entre letra e fonema, trabalhamos com palavras do português que têm um mesmo fonema representado por letras diferentes e passamos aos estudos do grupo de palavras do Tupí selecionadas para a realização de atividades acerca do objeto de estudo dessa

pesquisa: adaptações fonético-fonológicas de palavras indígenas do tronco Tupí na formação do português brasileiro.

A atividade, portanto, abordou a transcrição fonética de um grupo de palavras do Tupí que foram incorporadas à língua portuguesa e sua representação ortográfica no português (cf. Quadro 7). Os estudantes-participes envolveram-se, efetivamente, com as atividades propostas, que foram apresentadas de maneira bastante lúdica, conforme explicitado na descrição completa desta oficina, no produto final deste trabalho.

Na figura 24, apresentamos a imagem da lousa com algumas palavras trabalhadas durante esta oficina.

**Figura 24** – Palavras do Tupí para o português: adaptações fonéticas



Fonte: arquivo pessoal (2022)

De modo geral, os estudantes-participes não tiveram dificuldades em identificar a correspondência entre as palavras do Tupí e do português brasileiro, observando as transformações ocorridas em cada palavra ao ser incorporada ao léxico do português brasileiro. Até porque aqui os trabalhos não foram realizados em grupos, mas sim, com a turma toda participando das atividades como um grupo único.

Na “Atividade de conclusão”, no item “b” das questões discursivas, houve a sondagem acerca dos conhecimentos que os estudantes-participes obtiveram com a realização das atividades propostas na oficina 5. Nessa atividade, perguntamos aos estudantes se eles, após os estudos realizados, saberiam citar dois fenômenos fonético-fonológicos ocorridos com palavras indígenas na adaptação para o português falado no Brasil.

Os dados observados encontram-se explicitados no quadro 12 a seguir. Nele explicitamos se cada estudante-participante atendeu total ou parcialmente ao comando da questão fornecendo os dois fenômenos solicitados conforme a sua compreensão (atendimento total) ou

indicando apenas um fenômeno (atendimento parcial). Consideramos como atendimento parcial também as respostas fornecidas pelos estudantes-participes que, ao invés de explicitarem os fenômenos ocorridos na adequação do Tupí para o português, apenas citaram as palavras em português e em Tupí, sem apontar o fenômeno ocorrido. Ademais, relacionamos aqueles estudantes-participes que não atenderam ao comando da questão, deixando, portanto, de demonstrar o mínimo de apreensão do conteúdo estudado.

Além dessas informações, apresentamos também as adaptações, aqui chamadas de fenômenos fonético-fonológicos, ocorridas com as palavras do Tupí na sua adaptação ao português brasileiro, que foram citadas pelos estudantes-participes. Aqui observamos que houve relativa dificuldade dos estudantes-participes em atender à questão. Houve aqueles que escreveram palavras em português com a equivalente em Tupí, no lugar de citar as adequações ocorridas e outros que disseram não saber citar nenhuma adaptação ocorrida com as palavras do Tupí para o português brasileiro. Apresentamos, portanto, o quadro 12 para a constatação dessas informações.

**Quadro 12** – Aprendizados construídos pelos estudantes-participes na oficina 5

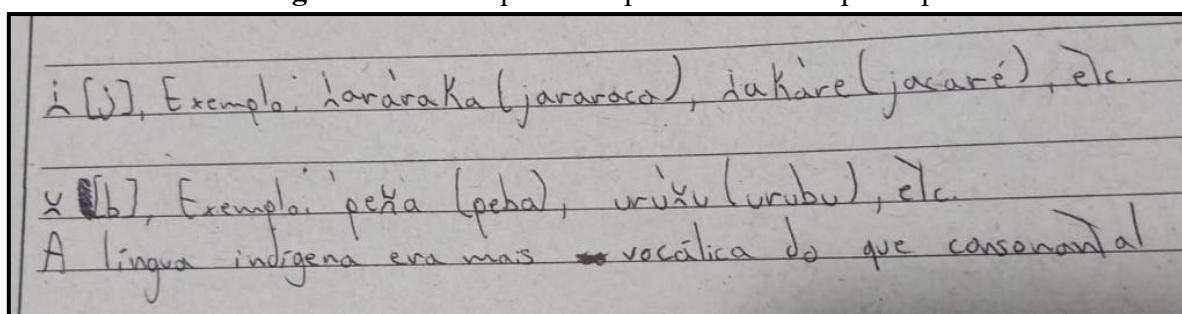
<b>Participante</b>	<b>Atendimento ao comando</b>	<b>Fenômenos fonético-fonológicos ocorridos com palavras do Tupí para o português</b>
F1	Parcial	Citou apenas palavras: caju e urubu.
F2	Não	Não respondeu à questão.
F3	Parcial	Citou apenas palavras: caipira e capim.
F4	Não	Não respondeu à questão.
F5	Parcial	Citou apenas palavras: jararaca, caju.
F6	Total	Citou $\mu$ , que se transformou em [b] e $i$ , que se transformou em [j].
F7	Não	Não respondeu à questão.
F8	Total	Citou $\mu$ , que se transformou em em [b] e $i$ , que se transformou em [j].
F9	Não	Não respondeu à questão.
F10	Total	Citou $\mu$ , que se transformou em [b] e $i$ , que se transformou em [j]. Acrescentou a informação de que “a língua indígena era mais vocálica do que consonantal” (cf. figura 25).
M1	Total	Citou $\eta$ , que se transformou em [nd] e $u$ , que se transformou em [o].
M2	Parcial	Citou apenas palavras: mandioca e peba.
M3	Total	Citou $\mu$ , que se transformou em [b] e $\eta$ , que se transformou em [nd].
M4	Total	Citou $\mu$ , que se transformou em [b] e $i$ , que se transformou em [j].
M5	Não	Respondeu “Deu branco” (cf. figura 26)

M6	Total	Citou <i>i</i> , que se transformou em [j] e <i>u</i> , que se transformou em [o].
M7	Parcial	Citou <i>u</i> , que se transformou em [b].

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Ao analisarmos os resultados da sondagem final, explicitados no quadro supracitado, verificamos algumas considerações a serem feitas. A primeira diz respeito ao quantitativo de apenas sete estudantes-partícipes que atenderam ao comando, ou seja, que interpretaram o enunciado apresentado e que, assim sendo, forneceram os elementos solicitados na questão. Esse número de estudantes-partícipes corresponde a 41,1% dos participantes da pesquisa; percentual este abaixo da média mínima escolar que é de 50% do total. A figura 25, apresentada a seguir, é representativa da resposta dada pelos estudantes-partícipes que atenderam totalmente ao comando da questão.

**Figura 25** – Exemplo de resposta/ estudante-partícipe F10



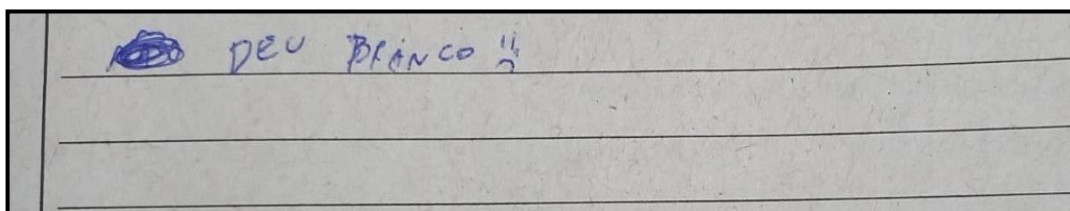
Fonte: Dados da pesquisa (2022)

A segunda consideração a ser feita diz respeito ao quantitativo de cinco estudantes-partícipes que atenderam parcialmente ao comando da questão, fornecendo as palavras em Tupí com suas palavras equivalentes em português; mas não citaram o fenômeno ocorrido. Acreditamos que, nesse caso, houve uma falha na compreensão que os estudantes-partícipes tiveram do comando da questão; de modo que, possivelmente, eles não tenham interpretado o enunciado e, assim, forneceram uma resposta incompleta e/ou inadequada. O percentual aqui é de 29,4% dos estudantes-partícipes.

Em relação aos estudantes-partícipes que não responderam à questão, temos um percentual igual ao percentual anterior, ou seja, 29,4%, que equivale a cinco estudantes-partícipes. Estes não souberam responder à questão, ou não quiseram respondê-la por algum motivo, cuja verificação não foi feita em decorrência de não ser este fato, tal qual o fato esclarecido anteriormente, o objeto de estudo desta pesquisa.

Por fim analisamos a resposta de um dos estudantes-partícipes que não atendeu ao comando da questão, estando, portanto, relacionado entre aqueles que não responderam a ela. Nesse caso, o estudante-partícipe M5 escreveu uma resposta; porém, esta não atende à expectativa demandada. A figura 26 apresenta a resposta do referido participante.

**Figura 26** – Resposta dada pelo estudante-partícipe M5



**Fonte:** Dados da pesquisa (2022)

A resposta “Deu branco”, registrada na questão pelo estudante-partícipe M5, chamou-nos a atenção em decorrência do significado que ela representa: o estudante-partícipe esqueceu as informações trabalhadas na oficina relativas ao conteúdo cujo conhecimento foi cobrado na questão. Além disso, o estudante-partícipe registra, imediatamente após a escrita da referida frase, um elemento que interpretamos como símbolo de tristeza, de chateação, de lamentação, dentre outros sentimentos considerados negativos. Entendemos, portanto, que realmente o estudante-partícipe lamentou e/ou ficou triste por não se lembrar de nenhum fenômeno trabalhado na oficina 5.

Uma hipótese para que houvesse esse suposto esquecimento é o fato de que o conteúdo cobrado na questão em análise foi trabalhado, basicamente, apenas, com exposição do assunto; não havendo, assim, uma participação mais efetiva dos estudantes-partícipes na construção das aprendizagens. Dessa forma, constatamos que os trabalhos em grupos realizados em forma de oficinas pedagógicas são, consideravelmente, mais eficazes do que trabalhos conduzidos com a participação em um grupo maior, com a turma toda junta, sem divisão em grupos menores. Isso porque a atuação individual de cada estudante-partícipe, em pequenos grupos de trabalho, acabou tornando-se sempre mais real e, conseqüentemente, a aprendizagem, mais efetiva.

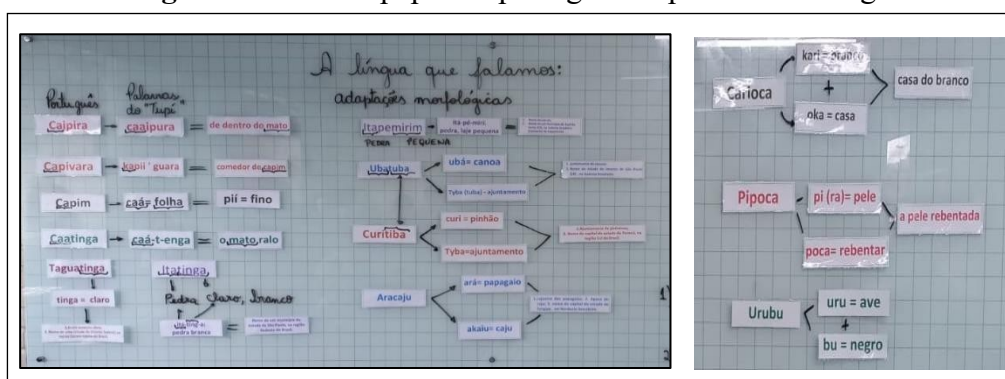
Finalizada a análise dos dados resultantes dos trabalhos realizados na oficina 5, passamos à análise da oficina 6. Essa oficina pedagógica tratou de topônimos e de outras palavras do Tupí incorporadas ao português brasileiro, considerando a formação dessas palavras e os sentidos que possuem. Nela, cada grupo recebeu cinco palavras com as quais deveria trabalhar. Essa foi a oficina cujas aprendizagens construídas foram, segundo alguns



estudantes-partícipes, “a mais interessante, porque não sabia que os nomes das cidades brasileiras tinham um sentido, não é só o nome de uma cidade”. Essa fala constitui-se o depoimento do estudante-partícipe M3 no momento de apresentação dos trabalhos na socialização das aprendizagens.

A figura 27 apresenta parte dos painéis construídos a partir dos estudos feitos pelos grupos durante a realização dos trabalhos.

**Figura 27** – Do Tupí para o português: aspectos morfológicos



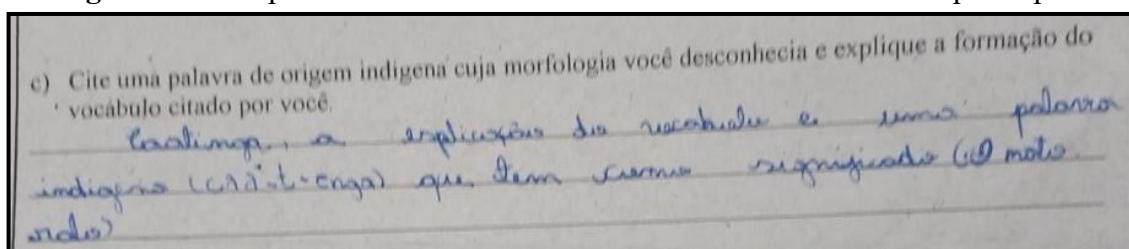
Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Acerca das aprendizagens construídas nesta oficina, destacamos algumas “falas” de estudantes-partícipes, retiradas do item “c” das questões discursivas constantes na sondagem final dos trabalhos, ou seja, na “Atividade de conclusão” a que os estudantes responderam.

Solicitamos aos estudantes que citassem uma palavra de origem indígena cuja morfologia eles desconhecessem. Além de citar a palavra, eles deveriam explicar a formação dela. Constatamos que doze estudantes-partícipes responderam de forma totalmente satisfatória a essa questão, o que representa o percentual de 70,5% dos participantes, ou seja, dos estudantes-partícipes, número este considerado bastante satisfatório em termos de aprendizagens construídas durante a efetivação da oficina.

Como exemplo de respostas dadas, apresentamos o texto dos estudantes-partícipes F1, F6, F8, F10 e M2, nas figuras 28, 29, 30, 31 e 32, respectivamente.

**Figura 28** – Resposta item “c” da Atividade de conclusão / estudante-partícipe F1



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

**Figura 29** – Resposta item “c” da Atividade de conclusão / estudante-partícipe F6

c) Cite uma palavra de origem indígena cuja morfologia você desconhecia e explique a formação do vocábulo citado por você.

A origem da palavra Urubú: uru = areia, ubu = negro

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

**Figura 30** – Resposta item “c” da Atividade de conclusão / estudante-partícipe F8

c) Cite uma palavra de origem indígena cuja morfologia você desconhecia e explique a formação do vocábulo citado por você.

CARIOCA, kari = carioca, oka = Casa que tem o significado "casa do branco."

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

**Figura 31** – Resposta item “c” da Atividade de conclusão / estudante-partícipe F10

c) Cite uma palavra de origem indígena cuja morfologia você desconhecia e explique a formação do vocábulo citado por você.

Itã-pé-miri: Ita: pedra, laje, etc., miri: mirim, pequeno.  
pedra, laje pequena

Outro exemplo: Itã-Ting-a | Tinga: cor clara, branco  
pedra branca etc.

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

**Figura 32** – Resposta item “c” da Atividade de conclusão / estudante-partícipe M2

c) Cite uma palavra de origem indígena cuja morfologia você desconhecia e explique a formação do vocábulo citado por você.

Carioca, kari = branco, oka = Casa = Carioca / Casa do branco

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Ainda em relação à questão em análise, constatamos que os estudantes-partícipes F4, F7, F9, M4 e M7 não responderam a essa questão. Dois deles (F4 e F9) escreveram que não sabiam responder à questão; os demais (F7, M4 e M7) não escreveram nada, deixando, assim, o espaço destinado à resposta da questão, em branco. Todos esses participantes representam um percentual de 29,4% do total de estudantes-partícipes.



Por fim, propusemos as atividades da oficina 7. Esta oficina foi desenvolvida com muito entusiasmo, pois os participantes tiveram de realizar uma pequena entrevista com três pessoas que trabalhavam na escola. Além disso, tinham de pesquisar, na sala de leitura, em dicionários de autores diversos, o significado das duas palavras sobre as quais realizaram as entrevistas. Assim, houve o momento de entrevistas, o de consultas do significado das palavras com as quais trabalharam e o de elaborar o cartaz para a apresentação dos estudos realizados.

As apresentações foram feitas no momento da socialização das aprendizagens, e cada grupo trabalhou com apenas duas palavras. Todavia, ao término da atividade de socialização, a turma toda teve a oportunidade de conhecer o significado de quatorze palavras que, incorporadas ao português brasileiro, são empregadas com sentido diferente daquele que tinham no Tupí e que têm em português, na maioria das vezes em que são empregadas.

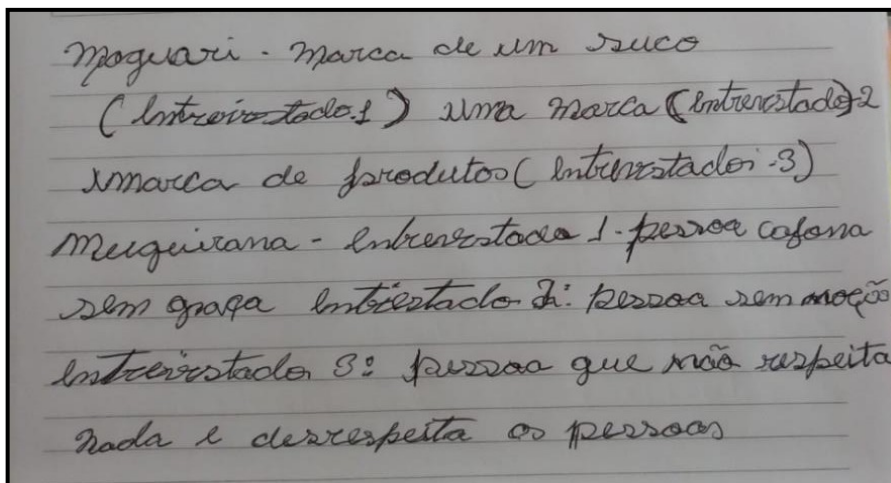
Os roteiros foram entregues aos sete grupos de trabalho. Cada grupo recebeu duas palavras para estudo, conforme informado na descrição completa das atividades no caderno pedagógico “Do troco Tupí para o português brasileiro”, elaborado como produto final desta pesquisa. Relatamos, no entanto, um fato ocorrido em relação às palavras recebidas pelos grupos.

O grupo 4 ficou responsável por estudar as palavras *maguari* e *carioca* e o grupo 7 trabalharia com *capoeira* e *muquirana*. No entanto, este segundo grupo solicitou ao grupo 4, formado apenas por estudantes-partícipes, a troca da palavra *muquirana* pela palavra *carioca*. O grupo 4 recorreu à professora-pesquisadora para saber se poderia realizar a troca, o que foi consentido. Dessa forma, o grupo 4 trabalhou as palavras *maguari* e *muquirana* e o grupo 7, as palavras *capoeira* e *carioca*.

A alegação dada pelos componentes do grupo 7 para a realização da troca está relacionada a questões meramente ortográficas. O grupo optou por trabalhar com palavras que fossem iniciadas por uma mesma letra, no caso, a letra “c” e sugeriu a mesma atitude aos componentes do grupo 4, que tinha uma palavra iniciando com a letra “c” (*carioca*) e outra com a letra “m” (*maguari*), tal qual ocorreu com o grupo 7. Dessa forma, mediante comum acordo entre os componentes dos dois grupos e com o consentimento da professora-pesquisadora, foi realizada a troca, de modo que o grupo 4 passou a trabalhar com as palavras *maguari* e *muquirana*, ambas iniciadas pela letra “m”, e o grupo 7 trabalhou com as palavras *capoeira* e *carioca*, iniciadas pela letra “c”.

Com a figura 33, apresentamos um exemplo de entrevista elaborado pelos estudantes-partícipes F1, F3, F4, M2 e M6, que compuseram um mesmo grupo de trabalhos (grupo 4); realizando, portanto, juntos, os estudos previstos na efetivação da oficina 7 e descritos aqui.

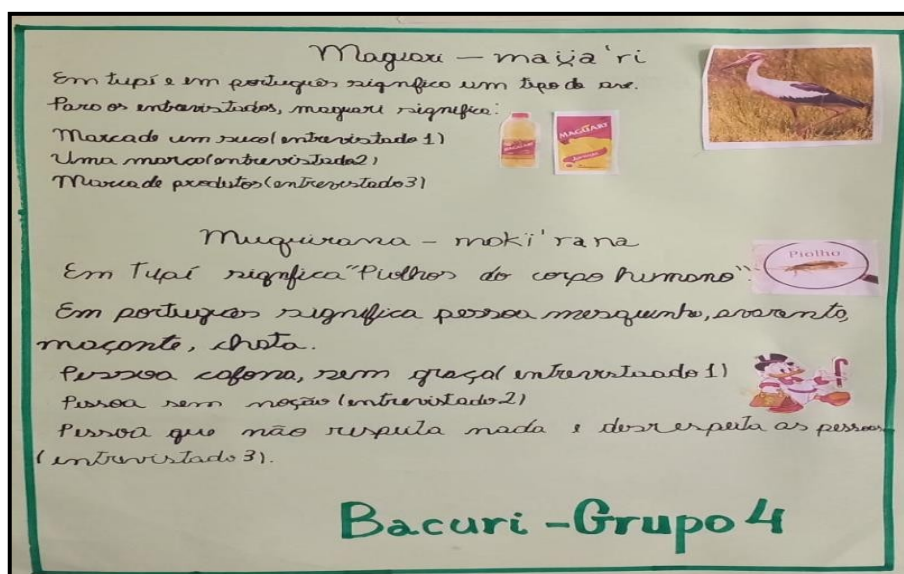
**Figura 33** – Entrevistas/estudantes-partícipes F1, F3, F4, M2 e M6



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Nessa figura, que se constitui nas respostas obtidas pelo grupo dos entrevistados, constatamos que os estudantes-partícipes cumpriram com o que foi solicitado no primeiro momento, ou seja, entrevistaram três pessoas acerca do significado das palavras que receberam no roteiro de trabalho para que realizassem os estudos e as devidas pesquisas. Além disso, o grupo pesquisou o significado que essas palavras possuem em alguns dicionários e, por último, elaboraram o cartaz, conforme explicitamos na figura 34.

**Figura 34** - Cartaz: oficina 7/estudantes-partícipes F1, F3, F4, M2 e M6



Fonte: arquivo pessoal (2022)

Pela figura do cartaz supracitada, é possível verificar o produto final que o grupo elaborou. Neste caso, como já aludido, foram trabalhadas as palavras “maguari” que, de acordo com Cunha (1993), originalmente, em Tupí, significa um tipo de ave e “muquirana”, cujo significado é piolho do corpo humano. O grupo pode confrontar essa informação após ter realizado a pesquisa do significado das referidas palavras em dicionários. Por fim, o grupo concluiu o trabalho comprovando que, semanticamente, essas palavras sofreram alteração ao serem empregadas no dia-a-dia pelas pessoas.

Em relação à Atividade de conclusão, que foi realizada logo após o momento de socialização da oficina 7, os dados acerca das aprendizagens construídas nessa oficina foram formalizados no item “d” das questões discursivas. No enunciado, foi solicitado aos estudantes que citassem uma palavra de origem indígena cujo sentido fosse até então desconhecido por eles. Além disso, os significados da palavra citada deveriam ser escritos junto a ela.

O quadro 13 apresenta os dados obtidos com a realização dessa atividade. Os significados apresentados no quadro são aqueles fornecidos pelos estudantes-partícipes na questão analisada.

**Quadro 13** – Aprendizados construídos pelos estudantes-partícipes na oficina 7

Participante	Palavra citada	Significado no Tupí	Significado no uso diário
F1	macaxeira	Diabo	Mandioca
F2	muquirana	Piolho do homem	Pessoa “sem noção”
F3	pindaíba	Vara de pescar	Estar sem dinheiro, não ter nada
F4	capoeira	Um tipo de roça	Um jogo com música
F5	maguari	Ave	Marca de suco
F6	carioca	Casa do branco	Pessoa que nasce no Rio de Janeiro
F7	marajá	Tipo de palmeira	Gente rica
F8	macaxeira	Diabo	Mandioca
F9	maguari	Uma ave	Uma marca de suco
F10	carioca	Casa do branco	Pessoa que nasce no Rio de Janeiro
M1	jararaca	Um tipo de cobra	Pessoa chata demais
M2	macaxeira	Diabo	Mandioca
M3	carioca	Casa do branco	Pessoa que nasce no Rio de Janeiro
M4	carioca	Casa do branco	Pessoa que nasce no Rio de Janeiro
M5	macaxeira	Diabo para os indígenas	Mandioca
M6	carioca	Casa do branco	Pessoa que nasce no Rio de Janeiro
M7	carioca	Casa do branco	Pessoa que nasce no Rio de Janeiro

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Analisando os dados da pesquisa explicitados no quadro supracitado, constatamos que essa foi, dentre as questões discursivas da “Atividade de conclusão”, a única que não teve nenhuma questão em branco, isto é, sem ser respondida. É possível que esse fato seja decorrente do espaço de tempo ocorrido entre a realização dos trabalhos nas oficinas e a explicitação de conhecimentos apreendidos nessas oficinas e apresentados na “Atividade de conclusão”. Ou seja, observamos que todos os estudantes-partícipes responderam à questão da “Atividade de conclusão” relativa à oficina que havia acabado de ser realizada e concluída, a saber, a oficina 7.

Outro dado observado diz respeito às palavras que foram citadas. Algumas delas foram mais citadas como a palavra “carioca” que apareceu na citação de seis estudantes-partícipes, o que equivale a 35,2% do total de palavras citadas. Possivelmente esse fato tenha ocorrido devido ao fato de essa palavra ter sido trabalhada não só na oficina 7, que tratou de adaptações semânticas dessa palavra; mas também na oficina 5, que abordou aspectos fonético-fonológicos e na oficina 6, cujos estudos voltaram-se para a formação da palavra.

A segunda palavra mais citada foi “macaxeira”, que, de modo geral, é empregada com o mesmo sentido de “mandioca, aipim”. No entanto, o significado trabalhado na oficina 7 foi aquele apontado por Cunha (1993, p. 194): “diabo, entre os indígenas”. A citação dessa palavra na atividade representou 23,5% do total de respostas dos estudantes-partícipes, o que equivale a quatro ocorrências.

“Maguari” foi citada duas vezes, ou seja, teve 11,7% de respostas e as palavras “muquirana”, “capoeira”, “pindaíba”, “marajá” e “jararaca”, receberam apenas um citação cada.

Além dessas três sondagens, utilizamos também outra atividade para a coleta dos dados. A esse instrumento demos o nome de “Atividade de conclusão da aula/Relatório de aula”. A proposta consistiu em, ao término da maioria das oficinas, os estudantes receberem uma cópia da atividade para preenchimento individual acerca de quatro aspectos formalizados em três questões.

Assim, os estudantes tiveram de escrever, reflexivamente, sobre o assunto trabalhado durante a oficina, a forma como foram propostos os trabalhos, a satisfação pessoal quanto à maneira escolhida para a realização das atividades e a sua adequação para a construção das aprendizagens e dos conhecimentos adquiridos com a efetivação das tarefas propostas (cf. APÊNDICE D).

A título de exemplificação dessa atividade, as respostas fornecidas em relatórios dos estudantes-partícipes F5, F9 e M1 estão explicitadas nas figuras 35,36 e 37, apresentadas, respectivamente, a seguir.

Figura 35 – Relatório de aula/ estudante-partícipe F5

**ATIVIDADE DE CONCLUSÃO DA AULA/ RELATÓRIO DE AULA**

1) Escreva o assunto que foi trabalhado hoje durante a aula.

Foi apresentado em grupos sobre "etnias";

2) Escreva a forma de trabalho que foi utilizada para o desenvolvimento das atividades e a sua opinião sobre a dinâmica selecionada para a realização dos trabalhos: foi ou não foi adequada? Você gostou ou não dela? Por quê?

Cartazes, rolos de papel higiênico, maquetes. foi adequada, gostei, estou achando bem legal e legal trabalhar sobre etnias e os povos indígenas.

3) Relate O QUE VOCÊ APRENDEU QUE AINDA NÃO SABIA.

Apreendi sobre: povos indígenas, etnias, nomes dos índios!

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

**Figura 36** – Relatório de aula/ estudante-partícipe F9

**ATIVIDADE DE CONCLUSÃO DA AULA/ RELATÓRIO DE AULA**

1) Escreva o assunto que foi trabalhado hoje durante a aula.

O assunto que foi trabalhado hoje foram os etnias

2) Escreva a forma de trabalho que foi utilizada para o desenvolvimento das atividades e a sua opinião sobre a dinâmica selecionada para a realização dos trabalhos: foi ou não foi adequada? Você gostou ou não dela? Por quê?

Cartões tem porque é legal de fazer e mais fácil de aprender.

3) Relate O QUE VOCÊ APRENDEU QUE AINDA NÃO SABIA.

O tanto de etnias que existe no Brasil

Fonte: arquivo pessoal (2022)

**Figura 37** – Relatório de aula/ estudante-partícipe M1

**ATIVIDADE DE CONCLUSÃO DA AULA/ RELATÓRIO DE AULA**

1) Escreva o assunto que foi trabalhado hoje durante a aula.

Nós falamos sobre o cartão, que está escrito como o Brasil foi colonizado.

2) Escreva a forma de trabalho que foi utilizada para o desenvolvimento das atividades e a sua opinião sobre a dinâmica selecionada para a realização dos trabalhos: foi ou não foi adequada? Você gostou ou não dela? Por quê?

Nós usamos cartões e eu acho bem interessante foi adequada, eu gostei, porque foi bem dinâmica

3) Relate O QUE VOCÊ APRENDEU QUE AINDA NÃO SABIA.

Que os portugueses estavam indo para a Índia e não para o Brasil e que tinham três ou quatro barcas e 1200 a 1500 homens na expedição de Pedro Álvares Cabral.

Fonte: arquivo pessoal (2022)

A última atividade do projeto constituiu-se na exposição dos trabalhos realizados. Ela aconteceu na primeira semana de dezembro e foi montada em duas horas de uma quinta-feira, dia em que a professora-pesquisadora não atua em sala de aula.

Para esse momento, foi feita uma exposição de todos os trabalhos produzidos pelos estudantes na efetivação de cada oficina pedagógica. Assim apresentaram-se à comunidade escolar maquetes, cartazes, cadernos/livros de registros dentre outros trabalhos, que foram expostos em uma sala da instituição escolar coparticipante da pesquisa, chamada de “Sala multiuso”.

Em relação a essa exposição, esclarecemos que havia sido pensada, inicialmente, a realização de uma feira cultural indígena como culminância dos trabalhos. Contudo, devido à falta de apoio dos professores da instituição escolar e até da equipe gestora à professora-pesquisadora, o evento previsto resumiu-se na exposição dos trabalhos na sala multiuso.

A exposição permaneceu aberta a todos os visitantes que quisessem vê-la durante uma semana, nos turnos matutino e vespertino. As visitas ocorridas no turno matutino não foram acompanhadas pela professora-pesquisadora, que não trabalha nesse turno na escola. No entanto, as turmas visitantes do vespertino foram todas acompanhadas pelos estudantes-participes junto à professora-pesquisadora, que pode acompanhá-las por não estar em sala de aula, como professora-regente, no dia inaugural da exposição.

Assim, no dia em que foi organizada a sala com os trabalhos, seis turmas de sexto ano e quatro turmas de sétimo ano visitaram a exposição, junto aos professores regentes que estavam com essas turmas no momento da visita. As turmas foram convidadas pelos estudantes-participes que saíram, em seis duplas e um trio, de sala em sala informando que os trabalhos estavam expostos na sala multiuso e que as visitas aconteceriam com uma turma visitante por vez, pois a sala não comportava tantas pessoas juntas.

Dessa forma, os estudantes-participes intercalaram-se no momento de ir até a sala de cada turma para informar que os estudantes dela, junto ao professor regente, poderiam dirigir-se à sala de exposição para conhecer os trabalhos expostos. Assim ocorreu durante toda uma tarde, com fechamento da sala no intervalo para o lanche, até que todas as turmas do turno vespertino conseguissem visitar a exposição, que transcorreu sem problemas.

Os estudantes-participes foram retirados da aula que estava sendo ministrada para a turma a que pertenciam, com a devida autorização do professor-regente, a fim de que acompanhassem os trabalhos durante as visitas feitas pelas turmas e pelos funcionários da instituição escolar. Eles acompanharam as visitas informando que não seria possível a doação



de qualquer material exposto e que apenas os cadernos/livros de registros poderiam ser tocados e/ou manuseados.

Os gestores e os coordenadores também estiveram presentes na exposição. Durante a visita, pediram permissão à professora-pesquisadora e aos estudantes-partícipes para tirarem fotografias a fim de divulgar o trabalho nas redes sociais da escola, o que lhes foi permitido fazer. Contudo, a professora-pesquisadora não obteve informações acerca dessa divulgação: como, onde e por quanto tempo foi feita essa divulgação. Isso porque se envolveu com atividades de recuperação final, uma vez que a exposição ocorreu já com o término do último bimestre letivo, passando a serem realizadas as atividades de recuperação bimestral, seguida da recuperação final. No quadro 14, apresentamos algumas imagens da referida exposição dos trabalhos.

**Quadro 14** – Figuras ilustrativas da exposição de culminância do projeto



Fonte: arquivo pessoal (2022)

Como já referenciado, a exposição permaneceu aberta aos visitantes por uma semana. Após esse tempo, os trabalhos foram recolhidos pela professora-pesquisadora para possível uso em eventos futuros, como a apresentação em defesa deste texto. No entanto, as professoras que atuam na Sala de leitura solicitaram a doação do material para que, após a defesa da dissertação, possam utilizá-los como modelos de trabalhos em cursos ministrados na formação de professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Essa doação será, portanto, no mês de abril deste ano, ou seja, de 2023.

Finalizada essa etapa dos trabalhos, passamos à análise dos dados gerados na avaliação de cada oficina e mencionados anteriormente. Iniciamos, portanto, com uma análise



comparativa entre os dados obtidos na “Sondagem inicial” (doravante SI) e na sondagem final (doravante SF), intitulada, como já aludido, “Atividades de conclusão”. Segue, assim, essas análises.

No início deste capítulo, apresentamos as questões e os resultados da SI (Sondagem inicial). Em relação à SF (Sondagem final), esclarecemos que nela repetimos as cinco questões objetivas da SI e acrescentamos uma questão objetiva (questão 6). Além disso, elaboramos uma questão discursiva composta por seis itens – do item “a” ao item “f”. Logo, dentre as questões objetivas, repetimos os itens de 1 a 5 da atividade de sondagem inicial a fim de constatar se os estudantes-partícipes atingiram o objetivo de conhecer as informações presentes nos referidos itens enquanto que todas as demais questões desse instrumento basearam-se no conteúdo das oficinas, mas não constaram na atividade de sondagem inicial.

O que ficou constatado foi que, de modo geral, os trabalhos desenvolvidos contribuíram para que os conhecimentos, cujos conteúdos acerca dos povos originários foram trabalhados, fossem efetivados de forma bastante satisfatória. Comprovamos essa informação com base na análise das respostas dadas pelos estudantes-partícipes nas duas sondagens e observamos que a maioria das respostas dadas na SF, em comparação àquelas fornecidas na SI, demonstra que os objetivos dos trabalhos foram satisfatoriamente atingidos. O quadro 15 explicita as análises feitas.

**Quadro 15 – Análise comparativa de dados**

<b>Análise comparativa entre a Sondagem Inicial (SI) e na Sondagem Final (SF)</b>		
<b>Questões</b>	<b>Respostas na SI</b>	<b>Respostas na SF</b>
1. Quais foram os primeiros habitantes do Brasil?	a) Ingleses: 02 b) Portugueses: 15 c) Indígenas: 00 d) Franceses: 00	a) Ingleses: 01 b) Portugueses: 00 c) Indígenas: 16 d) Franceses: 00
2. Os portugueses..... o Brasil	a) Descobriram: 17 b) Colonizaram: 00 c) Inventaram: 00 d) Criaram: 00	a) Descobriram: 3 b) Colonizaram: 14 c) Inventaram: 00 d) Criaram: 00
3. A língua oficial no Brasil hoje é o	a) Inglês: 03 b) Francês: 00 c) Português: 13 d) Latim: 01	a) Inglês: 00 b) Francês: 00 c) Português: 17 d) Latim: 00
4. No Brasil, quantas línguas são faladas?	a) Apenas uma: 13 b) De duas a dez: 04 c) De onze a cem: 00 d) Mais de cem: 00	a) Apenas uma: 01 b) Apenas dez: 00 c) De onze a cem: 04 d) Mais de cem: 12

5. Qual é a língua originária do Brasil?	a) A portuguesa: 13 b) A inglesa: 00 c) A indígena: 00 d) A francesa: 00	a) A portuguesa: 02 b) A inglesa: 00 c) A indígena: 15 d) A francesa: 00
--	---	---

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Um olhar mais atento para as informações contidas nesse quadro possibilita-nos observar que houve uma diferença significativa entre as respostas fornecidas pelos estudantes-partícipes antes e depois da execução das atividades propostas nas oficinas de aprendizagem. Assim, podemos afirmar que o projeto, em relação aos aspectos abordados nas sondagens (inicial e final) acerca da temática em estudo, atingiu os objetivos pretendidos.

A título de comprovação dessa constatação analisamos que, inicialmente, quase que a totalidade de estudantes-partícipes afirmou, equivocadamente, serem os portugueses os primeiros habitantes do Brasil. Na sondagem final, nessa mesma questão, 94,1% dos participantes concluíram que os primeiros habitantes do Brasil não foram os portugueses, mas sim, os indígenas, resposta essa esperada desde o momento inicial da atividade.

Já na segunda questão, 100% dos estudantes-partícipes responderam, na sondagem inicial, que os portugueses descobriram o Brasil. No entanto, contrariamente a essa visão considerada aquela que representa a do “homem branco”, o que se considera hoje é o fato de os indígenas já terem “descoberto” as terras brasileiras, de modo que, assim sendo, os portugueses teriam colonizado e não descoberto o Brasil. Discutida essa questão durante os estudos feitos na oficina 2, a maior parte dos estudantes-partícipes passou a ter uma visão diferente daquela demonstrada no início dos trabalhos, pois, na atividade de conclusão, 82,3% dos estudantes-partícipes afirmaram que os portugueses colonizaram e não descobriram o Brasil. Já 17,6% manteve a sua opinião inicial, o que não representa percentual significativo.

A questão 3, em que se pergunta qual é a língua oficial do Brasil, na sondagem inicial, aproximadamente 76,4% dos estudantes-partícipes afirmaram ser o português a língua oficial brasileira e os demais, cerca de 17,6%, responderam ser o inglês. Pensamos na possibilidade de esse grupo de participantes considerarem o inglês como a língua oficial no Brasil pelo fato de esse idioma ser de ensino obrigatório nas escolas de educação básica. Pode ter sido, então, esse o motivo dessa consideração por parte desse percentual de estudantes-partícipes. Contudo, após a realização dos trabalhos e as discussões feitas, todos os estudantes-partícipes responderam ser o português a língua oficial brasileira.

Em relação à questão 4, perguntamos quantas línguas são faladas no Brasil. Na sondagem inicial, cerca de 76,4% dos estudantes-partícipes responderam que se fala, no país,

apenas uma língua; e os demais, ou seja, 23,5%, afirmaram serem faladas de duas a dez línguas. Já na sondagem final, 70,5% desses estudantes-partícipes assinaram que são faladas mais de cem línguas; 23,5% afirmou ser de onze a cem idiomas falados hoje. Ainda nesse item, observamos que apenas 5,8% do quantitativo de estudantes-partícipes, o que representa um único participante, permaneceu com a ideia inicial de que no Brasil fala-se apenas uma língua.

A quinta questão objetivou sondar o conhecimento dos estudantes-partícipes acerca da língua originária do Brasil, que, retificada seria “das línguas originárias” do Brasil. Para essa questão, antes do início dos trabalhos, apenas treze participantes forneceram uma resposta, que equivale a 76,4% dos estudantes-partícipes que respondeu ser a própria língua portuguesa aquela que origina o nosso idioma falado hoje. Os demais participantes não forneceram qualquer resposta. No final dos estudos realizados nas oficinas pedagógicas, 88,2% desses participantes afirmaram ser a língua indígena aquela que é originária do Brasil e apenas 11,7% dos estudantes-partícipes afirmaram ser o português. Não é possível aqui sabermos o motivo de quatro estudantes-partícipes terem deixado em branco essa questão na sondagem inicial, já que na atividade final, eles também forneceram uma resposta. Uma hipótese para essa constatação pode ser a de que, no primeiro momento, eles terem ficado em dúvida quanto à resposta que marcariam como a esperada.

Com esses resultados, podemos comprovar que, acerca desses aspectos temáticos do projeto, os objetivos pré-determinados foram atingidos de forma bastante satisfatória uma vez que o menor percentual demonstrado de aprendizagem construída foi de 70 %, índice acima da média escolar considerada, que é de 50%.

A sexta questão, objetiva, permitiu aos estudantes-partícipes marcarem quantas opções eles julgassem adequado. O quadro 16, explicitado a seguir, apresenta os resultados da análise desta questão.

**Quadro 16 – Análise da questão 6 da SF**

<b>Conhecer a história da formação da nação brasileira e da formação da língua que falamos é importante. Qual (is) foi (foram) ela(s)? (Assinale quantos itens quiser)</b>		
<b>Questões</b>		<b>Nº de respostas</b>
(a)	Contribuiu para um maior autoconhecimento.	08
(b)	Aumentou o conhecimento sobre a nossa história.	11

(c)	Trouxe conhecimentos que eram desconhecidos.	09
(d)	Contribuiu para que haja a valorização real dos nossos compatriotas indígenas.	12
(e)	Contribuiu para que a discriminação contra os indígenas não exista.	08
(f)	Trouxe entendimentos sobre hábitos e costumes do nosso cotidiano.	11
(g)	Não houve nenhum tipo de contribuição.	00

**Fonte:** Dados da pesquisa (2022)

Aqui, procuramos verificar, com base nas questões levantadas no início desta pesquisa, se o desenvolvimento das atividades que realizamos, acerca dos povos indígenas, constituiu-se, efetivamente, um instrumento de intervenção para a difusão e para o resgate da história e da cultura sociolinguística brasileira. Dessa forma, buscamos respostas dos estudantes-partícipes voltadas, especificamente, para essa questão, de modo que apresentamos apenas um item que traduzisse uma total ineficácia das atividades propostas, que foi a alternativa da letra “g”.

A questão permitiu aos estudantes-partícipes a indicação de quantos itens eles quisessem marcar. Todos os participantes realizaram a atividade. A título de análise, constatamos que apenas dois itens, o item da letra “a”, que afirmou ter o projeto contribuído para um maior autoconhecimento e o item da letra “e”, que declara que o projeto contribuiu para extinguir a discriminação contra os indígenas, obtiveram menos de 50% de concordância com a afirmação. Nesse caso, foram 47% dos participantes, o que representa um número abaixo do mínimo estabelecido como base nas avaliações de modo geral.

Quanto aos demais itens da questão, observamos que 64,7% dos estudantes-partícipes consideraram que a realização do projeto contribuiu para aumentar o seu conhecimento acerca da nossa história (item “b” da questão) e trouxe entendimentos sobre hábitos e costumes do nosso cotidiano (item “f” da questão) e quase 60% dos participantes acreditam que houve o acréscimo de novos conhecimentos (item “c” da questão). Todos esses percentuais foram considerados satisfatórios, levando-se em conta o mínimo de 50% de construção de aprendizagens; percentual esse, geralmente, considerado para aprovação em avaliações na rede pública de ensino.

Chamamos, portanto, a atenção para dois itens da questão: o item da letra “d” e o da letra “g”. Em relação ao primeiro dos itens, ou seja, item “d”, observamos que 70,5% dos estudantes-partícipes consideraram que, de fato, as atividades desenvolvidas nas oficinas pedagógicas contribuíram para que haja a valorização real dos nossos compatriotas indígenas. Nesse sentido, concluímos que muito do que objetivamos com a execução deste trabalho foi atingido, o que pode ser ratificado exatamente com a análise do último item da questão, item

“g”. Nesse item, afirmamos que o desenvolvimento desta pesquisa não trouxe nenhum tipo de contribuição; constatamos, no entanto, que nenhum dos estudantes-partícipes o assinalou, o que confirma que efetivamente o projeto atingiu os objetivos estabelecidos previamente.

Quanto às questões discursivas, que sucederam essa última questão objetiva analisada, três itens foram referenciados no momento em que apresentamos a análise dos dados relativa à oficina com a qual se relacionava cada item. Dessa forma, os itens “b”, “c” e “d” dessa questão, ou seja, das questões discursivas, foram descritos na análise de dados relativa às oficinas 5, 6 e 7, respectivamente. Os outros três itens, ou seja, itens “a”, “e” e “f” tiveram os seus dados analisados a seguir.

O item “a” relaciona-se à questão 2 da Sondagem 2, que solicitou a escrita de cinco palavras de origem indígena. Observamos na Sondagem 2 que houve estudantes-partícipes que, mesmo depois de já termos trabalhado diversos conteúdos nas oficinas 1, 2, 3 e 4, não conseguiram citar esse número de palavras. Já nesta atividade de sondagem final, a professora-pesquisadora solicitou aos estudantes que fornecessem, ao menos, vinte palavras de origem indígena. A questão foi a seguinte: “Após os estudos realizados, você conseguiria mencionar, ao menos, vinte palavras de origem indígena incorporadas ao português falado no Brasil? Tente, escrevendo-as abaixo”.

No quadro 17, apresentado a seguir, explicitamos as palavras que foram mencionadas pelos estudantes-partícipes e o número de vezes que cada uma delas foi citada.

**Quadro 17 – Análise de dados – SF – item “a”**

<b>Palavras citadas</b>	<b>Nº de ocorrências</b>	<b>Palavras citadas</b>	<b>Nº de ocorrências</b>
1. Mandioca	11	20. Curitiba	03
2. Paraíba	11	21. Ubatuba	02
3. Sergipe	01	22. Cupim	06
4. Caipira	06	23. Maracujá	05
5. Taguatinga	05	24. Tamanduá	05
6. Capim	11	25. Jararaca	08
7. Capivara	10	26. Paca	01
8. Caatinga	05	27. Tatu	11
9. Itatinga	03	28. Oca	04
10. Pipoca	09	29. Jabuti	07
11. Carioca	09	30. Bacuri	07
12. Aracaju	05	31. Jabuticaba	05
13. Caju	11	32. Abacaxi	08
14. Jacaré	09	33. Guri	05
15. Urubu	11	34. Guará	07
16. Peba	03	35. Coroca	05

17. Peteca	01	36. Mirim	01
18. Paçoca	01	37. Curupira	01
19. Pajé	08	38 Tupi	01

**Fonte:** Dados da pesquisa (2022)

Pela análise das informações obtidas nessa atividade de conclusão/sondagem final respondida pelos estudantes-partícipes, observamos que foram escritas trinta e oito palavras diferentes do português brasileiro cuja origem são línguas indígenas do tronco Tupí. Esse número decorre do fato de que foram apresentadas, nas atividades realizadas nas oficinas pedagógicas, cerca de 57 (cinquenta e sete) palavras como objeto principal deste estudo.

Dessa forma, na oficina 5, cujos estudos foram sobre as adaptações fonético-fonológicas das palavras do Tupí ao se incorporarem ao português, foi proposto trabalho com 18 palavras. Na oficina 6, que tratou de aspectos voltados para a morfologia, 25 palavras; e na oficina 7, voltada para questões da semântica, 14 palavras. Contudo, certamente, outras palavras foram apresentadas, ainda que de forma indireta, na realização das demais oficinas, ou seja, das oficinas 1, 2, 3 e 4.

As palavras citadas pelos estudantes-partícipes decorrem, portanto, das aprendizagens construídas e do conseqüente conhecimento adquirido no decorrer da aplicação desta pesquisa, que possibilitou aos estudantes o reconhecimento de um universo significativo de palavras do português que tiveram sua origem no Tupí. Por esse motivo, esse recorte de palavras fez com que os estudantes-partícipes tivessem variadas opções de palavras, acima do número solicitado na questão - a saber, 21 palavras – para citar como aquelas que, finalizados os estudos, são reconhecidas como oriundas das línguas do referido tronco linguístico.

Mediante a constatação supracitada, verificamos que participantes diferentes elencaram, para atender à questão, palavras diferentes, exatamente porque lhes foi apresentado durante os estudos um número significativo, e superior ao número solicitado na questão, de palavras do português cuja origem é o Tupí. Dessa forma, acreditamos que cada estudante-partícipe tenha escrito aquelas palavras que foram mais significativas para ele. Nesse sentido, as palavras “caju”, “capim”, “mandioca”, “Paraíba”, “tatu” e “urubu” foram bastante mencionadas, sendo citadas por 64,7%, ou seja, por onze estudantes-partícipes. Depois, aparece a palavra “capivara”, mencionada por 58,8% dos participantes, o que equivale a 10 estudantes-partícipes. Seguida a esse percentual, temos as palavras “carioca”, “jacaré” e “pipoca” com 52,9% dos estudantes-partícipes citando-as, e assim, sucessivamente conforme mostrou o quadro 14 supracitado.

O quadro 18 traz outras informações acerca dessa questão da sondagem final. Elas são relativas ao número exato de palavras que cada estudante-partícipe forneceu como resposta da atividade, conforme pode ser observado a seguir.

**Quadro 18** – Análise de dados – SF – item“a”

<b>Participantes</b>	<b>Número de palavras fornecidas/escritas</b>
F1	21 palavras
F2	Escreveu os elementos mórficos das palavras (no Tupí)
F3	21 palavras
F4	Escreveu os elementos mórficos das palavras (no Tupí)
F5	21 palavras
F6	21 palavras
F7	Não escreveu nenhuma palavra
F8	11 palavras
F9	04 palavras
F10	21 palavras
M1	21 palavras
M2	11 palavras
M3	21 palavras
M4	21 palavras
M5	10 palavras
M6	21 palavras
M7	21 palavras

**Fonte:** Dados da pesquisa (2022)

De acordo, portanto, com as informações desse quadro, dez estudantes-partícipes conseguiram fornecer vinte e uma palavras diferentes cuja origem são línguas indígenas do tronco Tupí. Esse número de estudantes-partícipes representa um quantitativo de 58,8% do total de participantes.

Quanto aos demais estudantes-partícipes, houve algumas situações que merecem nossa atenção. Em relação aos estudantes-partícipes F8 e M2, observamos que cada um deles escreveu apenas onze palavras. Já os estudantes-partícipes F9 e M5 citaram quatro e dez palavras, respectivamente. Acreditamos que esses estudantes possam ter encontrado

dificuldades em memorizar as palavras trabalhadas nas oficinas para apresentá-las neste momento de verificação das aprendizagens. Isso porque essa atividade foi realizada sem qualquer tipo de consulta, o que demandou dos estudantes-partícipes certa memorização dos estudos feitos durante as oficinas.

Outra situação verificada diz respeito às estudantes-partícipes F2 e F4. Nesse caso, notamos que ambas as participantes, ao invés de citarem apenas palavras estudadas, escreveram os elementos formadores de algumas palavras que foram vistos na oficina 6. Assim, a estudante-partícipe F2 citou duas palavras (caju e pajé) e a estudante-partícipe F4 citou apenas uma palavra (caju) e, nos demais espaços - destinados à escrita de outros exemplos de palavras, observamos a escrita de elementos mórficos em Tupí junto a seus sentidos, ou apenas de elementos mórficos, conforme apresentado nas figuras 38 e 39.

**Figura 38** – Resposta dada pela estudante-partícipe F2

10. <u>Tuba (tuba)</u>	11. <u>Curi - Pinhão</u>	12. <u>tyka = apartamento</u>
13. <u>asa - papagaio</u>	14. <u>ukaiu = caju</u>	15. <u>Karu = Branco</u>
16. <u>aka = casa</u>	17. <u>pi (ca) = pele</u>	18. <u>paca = rebentar</u>
19. <u>uru = azul</u>	20. <u>buu = negro</u>	21. <u>pajé</u>

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

**Figura 39** – Resposta dada pela estudante-partícipe F4

10. <u>Tuba (tuba)</u>	11. <u>Curi - Pinhão</u>	12. <u>tyka = apartamento</u>
13. <u>asa - papagaio</u>	14. <u>ukaiu = caju</u>	15. <u>Karu = Branco</u>
16. <u>aka = casa</u>	17. <u>pi (ca) = pele</u>	18. <u>paca = rebentar</u>
19. <u>uru = azul</u>	20. <u>buu = negro</u>	21. _____

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Outra questão que apontamos na resposta fornecida por essas duas participantes diz respeito à semelhança existente entre as respostas. Comparando o trabalho realizado por ambas as estudantes-partícipes, notamos que as respostas estão praticamente iguais, a exceção do espaço destinado à escrita da vigésima primeira palavra que no caso da atividade da respondida pela estudante-partícipe F4, não foi preenchida.

Pensamos, portanto, que essas participantes não seguiram a orientação de responder às questões sem recorrer a algum tipo de auxílio. Ou seja, tudo indica que houve consulta ao



caderno de registros para que a questão fosse respondida e que, possivelmente, elas tenham trocado informações ao realizarem esta atividade.

Por fim, apontamos a estudante-partícipe F7. Nesse caso, notamos que não houve qualquer palavra citada, o que nos leva a pensar em duas possibilidades principais: ou não houve aprendizagem ou não houve interesse por parte da estudante-partícipe em responder à questão. Dessa forma, uma averiguação acerca desse fato poderia ter sido feita caso a professora-pesquisadora tivesse observado, no momento de recebimento das atividades, que essa questão, na folha da atividade dessa participante, estava em branco, ou seja, não foi respondida. Como as atividades respondidas pelos estudantes-partícipes só foram lidas pela professora-pesquisadora em momento posterior, não foi possível uma sondagem junto a essa participante do porquê de a questão não ter sido devidamente preenchida.

Mediante, portanto, todas as análises feitas – tanto da execução das atividades propostas, quanto das respostas e dos demais apontamentos dos estudantes-partícipes – nós podemos avaliar a efetivação do projeto por meio de oficinas pedagógicas como satisfatória. Isso porque, quantificando as respostas dadas pelos estudantes-partícipes, notamos um percentual relativamente elevado de informações condizentes com os conteúdos trabalhados.

Todavia observaram-se algumas dificuldades durante a aplicação do projeto. A principal delas, e também a mais significativa, relaciona-se com a leitura. A esse respeito, a professora-pesquisadora notou que os estudantes-partícipes resistiram muito à leitura dos roteiros de orientações fornecidos para leitura e para consequente realização das atividades que cada um deles deveria fazer junto a seu grupo. Assim, detectada essa dificuldade, a professora-pesquisadora optou por mudar a estratégia antes da formação dos grupos para a execução das oficinas. A partir da oficina 3, ela passou a entregar, em sala de aula, os roteiros de estudos para os estudantes a fim de que fizesse, junto a eles, a leitura dos roteiros de cada grupo. Só após esse momento inicial de leitura das orientações é que a professora-pesquisadora e os estudantes da turma seguiam para a sala de leitura para a realização e execução das atividades.

Essa dificuldade em ler e em interpretar as orientações dadas nos roteiros de trabalhos não havia sido prevista, de modo que a estratégia encontrada pela professora-pesquisadora para a resolução do problema detectado demandou aumento do tempo destinado para a realização dos trabalhos pelos grupos. Aumentou-se, portanto, em uma hora/aula cada oficina, mas esse aumento de tempo não prejudicou o andamento das demais atividades previstas para o ano letivo.

Outra dificuldade com que a professora-pesquisadora deparou-se diz respeito à logística de organização do ambiente para a efetivação dos trabalhos. Como a sala de leitura foi o espaço da escola com melhor condição para a realização de atividades em grupos, a professora-pesquisadora tinha sempre que levar as caixas (*kits*) de trabalho para o referido local e, ao término, retornar com essas caixas para guardá-las no local destinado a elas na sala de coordenação dos professores. Essa ação demandou bastante energia por parte da professora-pesquisadora, que, a partir de certo momento, passou a contar com o auxílio de colegas que atuam na sala de leitura e, inclusive, de estudantes das suas turmas para transportar as caixas de materiais de trabalhos tanto antes quanto depois da realização de cada oficina pedagógica.

À exceção desses fatos, todas as demais ocorrências observadas, como a falta de atenção de alguns estudantes-participes, as brincadeiras indevidas (próprias da idade), e a conversa paralela às explicações, aconteceram conforme previstas para qualquer situação de sala de aula de estudantes do sétimo ano do ensino fundamental. No entanto, ressaltamos que, ainda que essas ocorrências tenham existido de forma recorrente, nenhuma delas foi negativamente significativa na realização das atividades desenvolvidas durante a aplicação da pesquisa, de modo que todos os estudos planejados foram efetivados nas oficinas pelos grupos de trabalhos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há incontáveis palavras do português que são oriundas de línguas indígenas tanto do tronco Tupí quanto de outros troncos e de outras famílias linguísticas. Contudo, muitos cidadãos brasileiros, incluindo aqui os estudantes da Educação Básica, desconhecem esse fato e as inúmeras palavras de línguas indígenas que compõem o vocabulário do português brasileiro. Confirmamos essa constatação com os dados obtidos nas atividades de sondagem inicial realizadas neste trabalho, comprobatórios de que os nossos estudantes não conheciam nem a história da formação da nação, nem as palavras de seu uso diário que se constituem contribuições de línguas indígenas.

Essa constatação levou-nos, portanto, a traçar uma metodologia de trabalho com vistas a proporcionar um conhecimento maior das nossas origens e da nossa língua. Dessa forma, promovemos um estudo por meio de oficinas pedagógicas em que as atividades foram desenvolvidas, predominantemente, em grupos.

A metodologia selecionada para a efetivação dos trabalhos possibilitou, portanto, um envolvimento mais significativo dos estudantes com os estudos realizados e uma atuação mais participativa em atividades que, embora não tenham levado a uma total consciência das origens da nossa cultura e da nossa língua, contribuíram significativamente para tornar conhecidos diversos aspectos da formação linguístico-cultural brasileira, outrora totalmente ignorados.

Observamos também que os trabalhos feitos em grupos de estudos são bem mais eficazes do que aqueles em que as aprendizagens são previstas por meio de aulas expositivas, por exemplo. Essa percepção foi-nos possível com a realização de oficinas cujos resultados mais significativos ocorreram quando as atividades propostas foram desenvolvidas pelos estudantes em seus grupos de estudos e não com a condução dos trabalhos feita pela professora em aula expositiva, ainda que o conteúdo tenha sido apresentado com atividades lúdicas e dinâmicas. A título de comprovação, citamos a oficina cinco, que foi efetivada por meio de aula expositiva e que obteve menor percentual de apreensão das aprendizagens pelos estudantes-participantes.

Assim os estudos promoveram, essencialmente, o protagonismo estudantil. Ademais, apesar da perceptível dificuldade que os estudantes tiveram em ler e em interpretar os textos, principalmente, os informativos e de grande extensão, as atividades possibilitaram o desenvolvimento de habilidades e de competências de leitura e de produção de gêneros discursivos escritos, como os apresentados no desenvolvimento das oficinas, e orais, no momento da apresentação dos trabalhos e da socialização das aprendizagens construídas em grupos.

Por fim, concretizamos os trabalhos propostos tornando conhecido dos estudantes-partícipes um número considerável de palavras que são empregadas na sua comunicação diária e que se constituem contribuições de línguas indígenas do tronco Tupí na formação lexical do nosso idioma.

Acerca desses estudos, aqueles que obtiveram maior apreensão por parte dos estudantes estão voltados para as adaptações morfológicas e semânticas ocorridas nas palavras estudadas. Constatamos que os aspectos relacionados às adaptações fonético-fonológicas das palavras estudadas, possivelmente devido à sua complexidade, à sua relevância para os estudantes e à forma de abordagem didático-pedagógica, não foram tão bem apreendidos no desenvolvimento dos trabalhos.

Concluímos, assim, que os objetivos traçados como metas a serem atingidas foram efetivados, pois os estudantes-partícipes demonstraram, nas atividades avaliativas aplicadas, conhecimentos acerca da história da formação do Brasil enquanto nação e da existência, ainda hoje, de diversificados grupos indígenas nas cinco regiões brasileiras. Além disso, passaram a conhecer melhor a língua que utilizam nas suas interações sociodiscursivas, pois apreenderam, de forma satisfatória, as contribuições fonético-fonológicas, morfológicas e semânticas de línguas indígenas do tronco Tupí na formação do português brasileiro.

Visando, portanto, contribuir para os estudos em sala de aula dos anos finais do Ensino Fundamental, basicamente inexistentes na literatura, sobre aspectos linguísticos e culturais herdados de nossos antepassados indígenas e aqui abordados, nós elaboramos um material didático-pedagógico para subsidiar o trabalho interdisciplinar de professores de Português com contribuições das disciplinas História, Geografia e Artes. Intitulado “Do tronco Tupí ao português brasileiro: oficinas de aprendizagens originárias”, o caderno traz a relação das oficinas pedagógicas executadas, com sua descrição completa, além das explicações acerca de todas as atividades desenvolvidas com os seus procedimentos metodológicos.

Todos os nossos esforços giraram em torno, essencialmente, de tentar manter viva a origem de nossa língua para, por meio dela, mantermo-nos vivos; pois, conforme declarado por Petit (2008) e já mencionado anteriormente, a língua constitui-se, também, como um mecanismo de sobrevivência. É imprescindível, portanto, que busquemos sempre a nossa sobrevivência!

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Tupi deu importantes contribuições ao português**. Publicado em 11/12/2014 - 10:54 Por Vítor Abdala - Repórter da Agência Brasil - Rio de Janeiro. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2014-12/tupi-deu-importantes-contribuicoes-ao-portugues>. Acesso em: 01 maio 2022.

BÍZIKOVÁ, Lucia. **Importância das línguas tupis para o português brasileiro**. (Monografia de Bacharelado). Brno: Masaryk University, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 2017.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

CANDAU, Vera Maria. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos**. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. Novameria/PUC-Rio. 1999.

CAGNETI, Sueli de Souza; PAULI, Alcione. **Trilhas literárias indígenas para a sala de aula**. 1. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário histórico das palavras portuguesas de origem Tupi**. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1993.

DIETRICH, Wolf. O tronco tupi e as suas famílias de línguas. Classificação e esboço tipológico. *In*: NOLL, Volker; DIETRICH, Wolf (Org.). **O português e o tupi no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2021. p. 9-25.

DIETRICH, Wolf; NOLL, Volker. O papel do tupi na formação do português brasileiro. *In*: NOLL, Volker; DIETRICH, Wolf (Org.). **O português e o tupi no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2021. p. 81-103.

ENGELBERT, Ana Paula Petriu Ferreira. **Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa**. Curitiba: Ibipecta, 2011. (Série Língua Portuguesa em foco).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 79. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Povos indígenas no Brasil: covid-19**, 2020. Disponível em: <https://covid19.socioambiental.org>. Acesso em: 27 mar. 2022.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2020.

MUNDURUKI, Daniel. Origem dos Munduruku. *In*: **As serpentes que roubaram a noite: e outros mitos**. Ilustrações das crianças Munduruku da aldeia Katô. São Paulo: Peirópolis, 2001.p.9-16. Disponível em: <https://www.resenhacritica.com.br/a-cursos/origem-dos-munduruku-daniel-munduruku/>. Acesso em: 10 maio 2023.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. **Método moderno de Tupi Antigo**: a língua do Brasil dos primeiros séculos. 3. ed. São Paulo: Global, 2005.

NEVES, Eduardo Góes. Os índios antes de Cabral: arqueologia e história indígena no Brasil. *In: A temática indígena na escola*: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. 579 p.

NOLL, Volker; DIETRICH, Wolf. **O português e o tupi no Brasil**. 1. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2021.

NOLL, Volker. Os primeiros empréstimos tupis no português do Brasil. *In: NOLL, Volker; DIETRICH, Wolf (Org.). O português e o tupi no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2021. p. 61-80.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

POVOS INDÍGENAS NO BRAIL, Línguas. Página modificada em em 18 de outubro de 2019. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/L%3%adnguas>. Acesso em 10 fev. 2023.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. 2ª ed., São Paulo: Edições Loyola, 1986.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Tupi, tupinambá, línguas gerais e português do Brasil: influências das línguas tupi e tupinambá no português do Brasil. *In: NOLL, Volker; DIETRICH, Wolf.(Org.). O português e o tupi no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2021. p. 27-48.

ROSA, Maria Carlota. Revisitando a Convenção e A grafia de nomes tribais brasileiros. *Confluência*. Rio de Janeiro: Linceu Literário Português, n. 59, p. 25-46, jul.-dez. 2020. DOI: 10.18364/rc.v1i59.364. Disponível em: <http://lp.bibliopolis.info/confluencia/rc/index.php/rc/article/download/364/233>. Acesso em: 31 jan. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

TOLEDO NETO, Sílvio de Almeida; SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo. Variedade do português brasileiro na trilha das bandeiras paulistas. O que há de indígena em corpora do projeto Filologia Bandeirante: de scriptis (sobre a escrita). palavras de origem indígena em documentação publicada pelo projeto filologia bandeirante: alguns exemplos. *In: NOLL, Volker; DIETRICH, Wolf. O português e o tupi no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2021. p. 119-137.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Léa. **Oficinas de ensino**: O quê? Por quê? Como? 4. ed

## REFERÊNCIAS CONSULTADAS

- ALVES, Malúcia Maria. **As vogais médias em posição pretônica no nomes no dialeto de Belo Horizonte**: estudo da variação à luz da teoria da otimalidade. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. 340 f.
- BENEDITO, Mouzar. **Paca, Tatu, Cutia! – glossário ilustrado de Tupi**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2014.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**. Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAGANÇA JÚNIOR, Álvaro Alfredo. **A morfologia sufixal indígena na formação de topônimos do Estado do Rio de Janeiro**. (Dissertação de Mestrado) Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, 1992.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental**: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- BUNZEN, C. O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino aprendizagem de língua materna. In: COVRE *et al.* (Org.). **Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin**. São Carlos: Grupos de Estudos dos Gêneros do Discurso, 2004.
- COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta. **Geração alfa língua portuguesa**: ensino fundamental: anos finais: 6º ano. 2. ed. São Paulo: Sm Educação, 1998. 280 p.
- COSTA, Cibele Lopresti; NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greta. **Geração alfa língua portuguesa**: ensino fundamental: anos finais: 7º ano. 2. ed. São Paulo: Sm Educação, 1998. 304 p.
- DAVI Kopenawa Yanomami: **Biografia**. Disponível em: <https://www.survivalbrasil.org/davibiografia>. Acesso em: 16 maio 2022.
- ENGELBERT, Ana Paula Petriu Ferreira. **Fonética e fonologia da língua portuguesa**. Curitiba: Ibpx, 2011. (Língua Portuguesa em Foco). <https://doi.org/10.4322/978-85-99829-39-4>
- FIGUEIRÊDO, M. do A. C. de; SILVA, J. R. da; NASCIMENTO, E. de S.; SOUZA, V. de. Metodologia de oficina pedagógica: uma experiência de extensão com crianças e adolescentes. **Revista Eletrônica Extensão Cidadã**, [S. l.], v. 2, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/extensaocidada/article/view/1349>. Acesso em: 16 mar. 2022.
- FRAGATA, Claudio. **O tupi que você fala**. 1. Ed., São Paulo: Globo, 2015.

Instituto Socioambiental (ISA). **Povos indígenas no Brasil: covid 19**, 2020. Disponível em: <https://covid19.socioambiental.org>. Acesso em 27 mar. 2022.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. **Dicionário de tupi antigo: a língua indígena clássica do Brasil**. São Paulo: Global, 2013.

NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greta; SCOPACASA, Maria Virgínia. **Geração alfa língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 8º ano**. 2. ed. São Paulo: Sm Educação, 1998. 296 p.

NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greta; CLETO, Mirella L. **Geração alfa língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 9º ano**. 2. ed. São Paulo: Sm Educação, 1998. 304 p.



## APÊNDICES

### APÊNDICE A - ATIVIDADES DE SONDAÇÃO INICIAL

Professor, este espaço está reservado para a inserção do cabeçalho próprio da instituição onde serão desenvolvidos os trabalhos descritos nas oficinas pedagógicas deste caderno.

#### ATIVIDADE DE SONDAÇÃO 1

##### INSTRUÇÕES, OBSERVAÇÕES e INFORMAÇÕES

1. As questões propostas a seguir representam uma sondagem dos conhecimentos acerca da temática com a qual iremos trabalhar. Elas não valem nota e servirão de base para o desenvolvimento das nossas atividades. Então, leia-as e responda-as com bastante atenção.
2. Marque, nas questões objetivas (de assinalar um “X”), apenas um item.
3. Todas as questões devem ser respondidas/feitas à caneta (tinta azul ou preta).
4. Seja muito sincero nas respostas que você dará em cada questão. Conhecer exatamente o que você já sabe e o que você ainda não sabe acerca do conteúdo abordado é fundamental para o planejamento e para o desenvolvimento das nossas futuras atividades.
5. Você dispõe de 50 (cinquenta) minutos para responder às questões.
6. Assim que você finalizar a atividade, entregue-a ao(a) professor(a). Bom trabalho!

##### QUESTÃO 1

Quais foram os primeiros habitantes do Brasil? (Assinale um item)

- (a) Os ingleses                      (b) Os portugueses                      (c) Os indígenas                      (d) Os franceses

##### QUESTÃO 2

Os portugueses ..... o Brasil. (Assinale um item que completa a lacuna)

- (a) descobriram                      (b) colonizaram                      (c) inventaram                      (d) criaram

##### QUESTÃO 3

A língua oficial no Brasil hoje é o (Assinale um item)

- (a) Inglês                      (b) Francês                      (c) Português                      (d) Latim

##### QUESTÃO 4

No Brasil, quantas línguas são faladas? (Assinale um item)

- (a) Apenas uma.                      (b) De duas a dez.                      (c) De onze a cem.                      (d) Mais de cem.

##### QUESTÃO 5

Quais são as línguas originárias do Brasil? (Assinale um item)

- (a) A portuguesa e o latim                      (b) A inglesa e a francesa                      (c) As indígenas                      (d) A francesa e o latim

##### QUESTÃO 6

Leia este texto:

“Meu xará, carioca da Tijuca, foi ao Pará surfar a pororoca, em um rio infestado de piranhas e jacarés. Nas margens, viu jaguares, quatis e capivaras. No céu, sobrevoavam araras, tucanos e urubus. Enquanto estava lá, bebeu suco de caju e de maracujá. Comeu pipoca, mandioca, carne de tatu e de paca. Visitou uma taba amazônica e foi cutucado por um curumim curioso. Dormiu em uma oca cheia de cupim e ficou com o corpo coberto de perebas. Foi atendido por um pajé. Depois de algum tempo, quando já estava na pindaíba, voltou para casa”.

Disponível em: <https://agenciabrasil.abc.com.br/cultura/noticia/2014-12/tupi-deu-importantes-contribuicoes-ao-portugues> > Acesso em 13/08/2021.

- Circule, no texto, as palavras que você acredita serem de origem indígena.
- Assinale a alternativa que contém o número aproximado de palavras circuladas:

- (a) Entre 3 e 10.                      (b) Entre 11 e 20                      (c) Entre 21 e 26                      (d) Entre 27 e 30

## APÊNDICE B - ATIVIDADES DE SONDAÇÃO 2

### ATIVIDADE DE SONDAÇÃO 2

Este espaço está reservado para o professor inserir o cabeçalho próprio da instituição onde desenvolverá os trabalhos descritos nas oficinas pedagógicas deste caderno.

#### INSTRUÇÕES, OBSERVAÇÕES e INFORMAÇÕES

1. As questões propostas a seguir representam uma sondagem dos conhecimentos acerca da temática específica das oficinas 5, 6 e 7, cujos conteúdos serão trabalhados após este momento. Elas não valem nota e servirão de base para o desenvolvimento das nossas atividades. Então, leia-as e responda-as com bastante atenção.
2. Todas as questões devem ser respondidas/feitas à caneta (tinta azul ou preta).
3. Seja muito sincero nas respostas que você dará em cada questão. Conhecer exatamente o que você já sabe e o que você ainda não sabe acerca do conteúdo abordado é fundamental para o planejamento e para o desenvolvimento das nossas futuras atividades.
4. Você dispõe de 50 (cinquenta) minutos para responder às questões.
5. Assim que você finalizar a atividade, entregue-a ao(à) professor(a). Bom trabalho!

#### QUESTÃO 1

Na sua opinião, é importante conhecer as palavras faladas por nós que têm sua origem nas línguas indígenas? Explique sua resposta.

---



---



---

#### QUESTÃO 2

Escreva cinco palavras que você acredita serem de origem indígena.

---



---

#### QUESTÃO 3

Escreva três hábitos que herdamos, ou seja, que aprendemos com os nossos ancestrais indígenas.

---



---



---

#### QUESTÃO 4

Conhecer as palavras faladas por nós, hábitos e costumes, cuja origem seja dos nossos ancestrais indígenas, contribui, de alguma forma, para a valorização das nossas origens. De que forma acontece essa valorização? Como a escola pode colaborar para que haja essa valorização? Explique sua resposta.

---



---



---



---

Bom trabalho!!!

## APÊNDICE C - ATIVIDADES DE CONCLUSÃO

### PÁGINA 1

Professor (a), este espaço está reservado para a inserção do cabeçalho próprio da instituição onde serão desenvolvidos os trabalhos descritos nas oficinas pedagógicas deste caderno.

### ATIVIDADE DE CONCLUSÃO

#### INSTRUÇÕES, OBSERVAÇÕES e INFORMAÇÕES

1. As questões propostas a seguir representam uma sondagem das aprendizagens construídas acerca da temática com a qual trabalhamos. Elas não valem nota e servirão de base, apenas, para uma avaliação dos trabalhos realizados.
2. Marque, nas questões objetivas (de assinalar um "X"), apenas um item.
3. Todas as questões devem ser respondidas/feitas à caneta (tinta azul ou preta).
4. Seja muito sincero nas respostas que você dará em cada questão. Conhecer exatamente o que você aprendeu com a realização dos trabalhos propostos é importante para estudos e ações docentes futuras.
5. Você dispõe de 50 (cinquenta) minutos para responder às questões.
6. Assim que você finalizar a atividade, entregue-a ao(a) professor(a). Bom trabalho!

#### QUESTÃO 1

Quais foram os primeiros habitantes do Brasil? (Assinale um item)

- (a) Os ingleses                      (b) Os portugueses                      (c) Os indígenas                      (d) Os franceses

#### QUESTÃO 2

Os portugueses ..... o Brasil. (Assinale um item que completa a lacuna)

- (a) descobriram                      (b) colonizaram                      (c) inventaram                      (d) criaram

#### QUESTÃO 3

A língua oficial no Brasil hoje é o (Assinale um item)

- (a) Inglês                      (b) Francês                      (c) Português                      (d) Latim

#### QUESTÃO 4

No Brasil, quantas línguas são faladas? (Assinale um item)

- (a) Apenas uma.                      (b) De duas a dez.                      (c) De onze a cem.                      (d) Mais de cem.

#### QUESTÃO 5

Quais são as línguas originárias do Brasil? (Assinale um item)

- (a) A portuguesa e o latim                      (b) A inglesa e a francesa                      (c) As indígenas                      (d) A francesa e o latim

#### QUESTÃO 6

Conhecer a história da formação da nação brasileira e da formação da língua que falamos é importante. Qual (is) foi essa importância? (Assinale quantos itens você quiser)

- (a) Contribuiu para um maior autoconhecimento (conhecimento de si mesmo).
- (b) Aumentou o conhecimento sobre a nossa história.
- (c) Trouxe conhecimentos que eram desconhecidos (ignorados).
- (d) Contribui para que haja a valorização real dos nossos compatriotas indígenas.
- (e) Contribui para que a discriminação contra as etnias indígenas não exista.
- (f) Trouxe entendimentos sobre hábitos e costumes do nosso cotidiano.
- (g) Não houve nenhum tipo de contribuição.

#### QUESTÕES DISCURSIVAS

- a) Após os estudos você conseguiria citar, ao menos, vinte palavras de origem indígena incorporadas ao português falado no Brasil? Tente, escrevendo-as nas linhas a seguir:

**APÊNDICE C - ATIVIDADES DE CONCLUSÃO**  
**PÁGINA 2**

- |           |           |
|-----------|-----------|
| 1. _____  | 12. _____ |
| 2. _____  | 13. _____ |
| 3. _____  | 14. _____ |
| 4. _____  | 15. _____ |
| 5. _____  | 16. _____ |
| 6. _____  | 17. _____ |
| 7. _____  | 18. _____ |
| 8. _____  | 19. _____ |
| 9. _____  | 20. _____ |
| 10. _____ | 21. _____ |
| 11. _____ |           |

b) Após os estudos, você saberia citar dois fenômenos fonético-fonológicos ocorridos com palavras indígenas na adequação para o português falado no Brasil? Cite-os.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Cite uma palavra de origem indígena cuja morfologia você desconhecia e explique a formação do vocábulo citado por você.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d) Cite uma palavra de origem indígena cuja semântica (sentido) você desconhecia e escreva-a junto à significação dela.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

e) Você gostou de participar das atividades realizadas?

( ) Sim. Por quê? \_\_\_\_\_

( ) Não. Por quê? \_\_\_\_\_

f) Você considera importante haver esses estudos em outros anos escolares, para outros alunos? Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Aqui finalizamos nossos estudos sobre nossa língua e a sua origem. Aqui finalizamos esse pequeno estudo sobre os povos indígenas. Agradeço-lhes de coração a colaboração e a participação e espero ter contribuído para aumentar o seu conhecimento acerca das nossas origens. Um forte abraço.

Prof<sup>o(a)</sup> XXXXX

**APÊNDICE D - ATIVIDADES DE CONCLUSÃO DA AULA/  
RELATÓRIO DE AULA**

Este espaço é para o (a) professor (a) inserir o cabeçalho da instituição escolar  
onde atua, caso julgue necessário.

**Estudante:** \_\_\_\_\_ **Nº do Grupo:** \_\_\_\_\_

**ATIVIDADE DE CONCLUSÃO DA AULA/ RELATÓRIO DE AULA**

1) Escreva o assunto que foi trabalhado hoje durante a aula.

---

---

---

2) Escreva a forma de trabalho que foi utilizada para o desenvolvimento das atividades e a sua opinião sobre a dinâmica selecionada para a realização dos trabalhos: foi ou não foi adequada? Você gostou ou não dela? Por quê?

---

---

---

---

3) Relate O QUE VOCÊ APRENDEU QUE AINDA NÃO SABIA.

---

---

---

---

---

---

Entregue seu trabalho de escrita para o (a) professor (a).  
Bom trabalho!

*Do tronco*  
**TUPÍ**  
*para o*  
**PORTUGUÊS BRASILEIRO**  
**Oficinas de aprendizagens originárias**

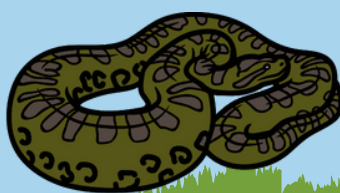


Autora: Carla de Aquino Cunha  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marlúcia Maria Alves  
Coorientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marina Maria Silva Magalhães

tu'kana  
Tucano



suku'ri  
Sucuri



kapii'ũuara  
Capivara



ĩaka're  
Jacaré



**PROFLETRAS - UFU**  
**2023**




iauoti'kaua  
Jaboticaba



aka'ju  
Caju



iuaku'ri  
Bacuri




Descrição do caderno  
Do tronco  
Tupí  
para o  
português brasileiro

Linha de pesquisa:  
Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

Público-alvo:  
7º ano  
Ensino Fundamental



'oka  
Oca



morukü'ia  
Maracujá



ka'pii  
Capim



mani'oka  
Mandioca



# SUMÁRIO

Apresentação.....	4
Planejamento e Metodologia.....	6
Sondagem inicial.....	9
Oficina 1.....	10
Oficina 2.....	19
Oficina 3.....	70
Oficina 4.....	105
Oficina 5.....	160
Oficina 6.....	166
Oficina 7.....	184
Referências.....	199



# APRESENTAÇÃO

No Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo, em uma de suas exposições intitulada "NHe'ê Porã: Memória e Transformação", deparamo-nos com a menção "A língua é o melhor retrato de um povo e é também seu mais poderoso instrumento de transformação". Sendo, então, a língua um bem tão valioso para um povo, é necessário conhecê-la não só para empregá-la nas nossas comunicações, mas também para, por meio dela, buscar a transformação da nossa sociedade.

Assim, com este caderno pedagógico, buscamos apresentar uma possibilidade de estudos acerca da formação do português brasileiro. Fruto de projeto realizado no programa Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, essa compilação de atividades configura-se como o produto final de trabalhos realizados e explicitados na dissertação intitulada Estudos sobre povos indígenas no ensino fundamental: contribuições para o resgate e para a valorização da identidade linguístico-cultural brasileira.

Com o intuito, então, de contribuir com o corpo docente da educação básica no desenvolvimento de trabalhos acerca das contribuições de línguas indígenas do tronco Tupí na formação do português brasileiro, apresentamos sugestões de como trabalhar alguns conhecimentos por meio de oficinas pedagógicas aqui descritas.

Dessa forma, o caderno está dividido em sete oficinas. A primeira, intitulada Mãos à obra: partindo para os trabalhos, objetivou a formação dos grupos de trabalho e a personalização do caderno discente de registros; a segunda, Histórias que vêm, histórias que vão... trata da verdadeira história do chamado "descobrimento" do Brasil; a terceira, cujo título é Nosso povo, nossa nação!, propõe estudos sobre as diversificadas etnias indígenas brasileiras e a região em que se encontra cada uma dessas etnias. Com a quarta oficina, cujo título é Cultura que te quero, cultura!, sugerem-se trabalhos acerca da cultura dos indígenas: usos e costumes, rituais, crenças, brinquedos, dentre outros elementos, culturais indígenas que encontramos hoje também nos nossos hábitos, na nossa alimentação, na nossa cultura, enfim.

Por fim, as oficinas cinco, seis e sete, intituladas A língua que falamos, estão voltadas para o principal objeto de estudo do trabalho desenvolvido: a quinta oficina apresenta adequações fonéticas ocorridas em um número determinado de palavras de línguas indígenas do tronco Tupí ao serem incorporadas ao léxico da língua portuguesa.

A sexta oficina trata de processos morfológicos de palavras do português oriundas do Tupí e a sétima oficina abarca questões semânticas dessas palavras.

Esperamos, portanto, com este caderno auxiliar o professorado da educação básica brasileira e, ao mesmo tempo, contribuir para que nossos estudantes entendam um pouco mais a língua que falam, reconhecendo a origem de sua cultura e de si mesmos.

**Carla de Aquino Cunha**

Autora da proposta

**Profª Drª Marlúcia Maria Alves**

Orientadora da proposta

**Profª Drª Marina Maria Silva Magalhães**

Coorientadora da proposta

# PLANEJAMENTO E METODOLOGIA

O presente caderno pedagógico foi formado a partir da elaboração, da aplicação e da avaliação de um conjunto de sete oficinas pedagógicas realizadas com estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal. Nele é proposto um trabalho interdisciplinar que envolve as disciplinas Língua Portuguesa, História, Geografia e Artes e que pode ser aplicado nos anos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio.

A metodologia de oficina pedagógica foi adotada em decorrência de ela atender a finalidades essenciais para o ensino. Essas finalidades, de acordo com Paviani (2009), são a articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo aprendiz e a vivência e a execução de tarefas em equipe, isto é, a apropriação ou a construção coletiva de saberes. Dessa forma, a metodologia de aplicação de oficinas propicia ao estudante ser autor de sua própria aprendizagem construída com o coletivo em sala de aula. Isso porque a oportunidade de descobrir, de debater, de socializar e de propor soluções para questões apresentadas é sempre lançada ao se realizar um trabalho por meio de oficinas pedagógicas.

Na elaboração deste material, seguiram-se pressupostos metodológicos e pedagógicos de ação, de reflexão e de diálogo defendidos, essencialmente, por Vieira e Volquind (2002), por Paviani (2009) e por Freire (2021). O trabalho foi elaborado a partir de uma realidade observada: o livro didático, principal ferramenta docente na escola pública, pouco (ou nada) aborda sobre questões dos indígenas brasileiros. Questões essas cujos trabalhos estão previstos pela Lei 11.645 de 2008, que determina a realização de estudos acerca dos povos originários.

Assim, as oficinas descritas neste caderno contemplam uma metodologia que se constitui no fazer discente. Foge-se, dessa forma, do ensino tradicional que é baseado, principalmente, em aulas expositivas e que tem o professor como centro de um processo de transmissão de conteúdos, tidos como verdades absolutas. Ao contrário, aqui se aborda uma proposta de aprendizagem caracterizada, de acordo com Vieira e Volquind (2002, p. 5), “pela integração equilibrada de três instâncias: o pensar, o sentir e o agir. Esses componentes promovem a relação entre a teoria e a prática na sala de aula”. Entende-se, portanto, essa proposta metodológica como uma maneira viável e acessível para todos os autores envolvidos com o processo de construção de saberes: professores e estudantes.

Essas oficinas estão organizadas da seguinte forma:

1. **Título da oficina:** todas as oficinas apresentam um título relacionado ao conteúdo principal que será trabalhado no desenvolvimento das atividades previstas para a sua realização.

2. **Conteúdo:** especifica o assunto a ser estudado.

3. **Carga horária:** mostra a duração da oficina. As atividades de cada oficina aqui descrita foram realizadas em quatro horas/aula para efeito de realização das atividades e de avaliação, mas o professor poderá planejar no tempo que for necessário e adequado.

4. **Objetivos:** neste item, são indicados os objetivos que os estudantes deverão alcançar no final da realização de cada oficina pedagógica. Todo processo de ensino-aprendizagem deve contemplar, com clareza, os objetivos do ensino: o quê ensinar e o porquê ensinar.

5. **Recursos:** em todas as oficinas são descritos os recursos necessários para a concretização dos trabalhos previstos.

6. **Apresentação:** em cada uma das sete oficinas, haverá um texto apresentando o tema, com uma breve descrição teórica do assunto e com a explicitação da sua relevância no contexto da sua aplicação.

7. **Metodologia:** nessa seção, é descrito todo o processo de aplicação da oficina. Ela aparece dividida, na maioria das oficinas, em cinco momentos: atividade integradora, problematização, fundamentação teórica, aplicação do tema e socialização das aprendizagens.

8. **Avaliação:** em todo processo de ensino-aprendizagem, a avaliação é fundamental. Ela consiste em estabelecer conclusões, em ouvir opiniões, em definir e em compartilhar “produtos” finais de modo que seja possível a análise da eficácia da proposta de aula em relação ao alcance dos objetivos de ensino e das expectativas de aprendizagem. Há, portanto, a sugestão de variados instrumentos avaliativos em cada oficina.

Ao término da apresentação das oficinas, listamos as Referências que se constitui no espaço utilizado para referenciar todos os textos, vídeos, imagens, dentre outros elementos, utilizados na elaboração e na realização de cada oficina.

Em relação à organização de cada oficina, poderá ser observado que, ao término de cada uma delas, aparecerá a seção Apêndices. Nela estarão expostos todos os formulários necessários à realização dos trabalhos descritos na oficina. O formulário intitulado “Atividade de conclusão da aula/Relatório de aula” é o único que aparecerá como apêndice de todas as oficinas em que tiver sido aplicado. Outro esclarecimento diz respeito à “numeração” desses apêndices. Optou-se por numerar

os formulários destinados aos grupos de trabalho, especificamente, com numerais romanos (I, II, III e assim sucessivamente); já aqueles que são destinados a todos os alunos da turma para preenchimento individual, ou a todos os grupos de maneira igual (todos recebem o formulário com o mesmo conteúdo), aparecem sempre com letras (A, B, C etc.).

É importante esclarecer que os trabalhos aqui apresentados podem ser executados de forma flexível e adaptável a cada realidade escolar e educacional. Cabe dizer também que, para uma melhor aplicação da proposta, é interessante que seja montado um “kit oficina” contendo os materiais de uso básico em todas as oficinas, a saber: sete caixas de lápis de cor, sete caixas de canetinhas, sete régua, sete vidros de cola e sete tesouras escolares. Esse material deve ser etiquetado, com números de 1 a 7. Cada número corresponde à identificação de um grupo, já que as oficinas são executadas, na sua maioria, com atividades destinadas a sete grupos de trabalho. Esse “kit oficina” deve ser colocado em uma caixa, que acompanhará o professor em todas as aulas destinadas à concretização das oficinas em cada turma.

A identificação dos materiais por meio de número constitui-se mera sugestão. No entanto, é importante informar que os sete grupos de trabalho também são identificados por um número e, com o material devidamente etiquetado com o número correspondente a cada grupo, os seus componentes responsabilizam-se mais pelos materiais destinados a eles.

Por fim, outra informação importante diz respeito à formação dos grupos. Essa ação é executada logo após a apresentação do projeto às turmas participantes dele, e os estudantes devem ficar cientes de que os grupos formados serão sempre os mesmos na realização de todas as oficinas.

# SONDAGEM

Os estudantes brasileiros conhecem a história da formação tanto da sua nação quanto da sua língua materna? Eles reconhecem as palavras de seu uso diário que se constituem contribuições de línguas indígenas? O desenvolvimento de atividades acerca dos povos indígenas constitui-se instrumento efetivo de intervenção para a difusão e para o resgate da cultura sociolinguística cuja influência é legitimada na sociedade? Quais são os exemplos de palavras de uso diário que se constituem como contribuições das línguas do tronco Tupí na formação do português brasileiro?

Foi a partir desses questionamentos que as oficinas aqui descritas foram pensadas. A sua elaboração teve como base as respostas obtidas em duas atividades de sondagem: a primeira, antes do início de todas as oficinas; e a segunda, precedente às oficinas cinco, seis e sete.

É interessante a realização dessas sondagens uma vez que elas permitem a reflexão docente e discente acerca da necessidade de um estudo sistematizado sobre os povos indígenas. Por meio da exposição do número de respostas dadas para cada item das atividades de sondagem, os estudantes podem perceber que, não raramente, desconhecem a origem de sua língua, de sua cultura e, conseqüentemente, de si mesmos. Essa conscientização dos aprendizes constitui-se o ponto inicial para a realização das atividades de forma mais contextualizada, mais fundamentada em um porquê e mais motivadora para as turmas participantes dos estudos.

Apresentam-se, então, nas páginas seguintes, as duas sugestões de sondagem para o início dos trabalhos a serem desenvolvidos por meio das oficinas pedagógicas. A “Atividade de sondagem 1” está seguida do devido gabarito. Já a “Atividade de sondagem 2”, por conter apenas questões discursivas, não necessita de um gabarito propriamente dito visto que os itens estão voltados para a expressão individual de cada estudante; não havendo, portanto, uma resposta única a ser informada. Por último, ao término da realização de todas as sete oficinas, há a sugestão de realizar-se a verificação das aprendizagens construídas com os trabalhos. Para essa constatação, há a apresentação da “Atividade de conclusão”, cujo formulário encontra-se disposto após aqueles relativos às sondagens.

# OFICINA 1



## Mãos à obra: partindo para os trabalhos!

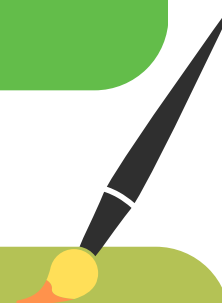
### OBJETIVOS:

- Refletir sobre a necessidade de realizar estudos acerca dos grupos indígenas como primeiros povos brasileiros e como nossos compatriotas;
- Formar grupos para a realização de trabalhos acerca dos povos indígenas brasileiros;
- Personalizar, com temática indígena, e nomear o caderno individual de registros de trabalhos realizados.



### CARGA HORÁRIA:

4h/a



### CONTEÚDOS:

- Retomada junto às turmas da realização do projeto;
- Formação dos grupos de estudos/trabalhos;
- Entrega e personalização do caderno individual de registros.

### RECURSOS:

- Cópia do formulário de Atividades de formação de grupos (Apêndice A);
- Quadro para registrar respostas;
- Pincel (ou giz);
- Cópias do Relatório de aula (Apêndice B);
- Caderno brochura pequeno – um para cada estudante;
- Imagens com temática indígena (Apêndice C);
- Tesoura;
- Cola;
- Papel *contact*.



### APRESENTAÇÃO



Nesta oficina, cujo objetivo principal é a conscientização sobre a necessidade de realizar estudos acerca de diversificados aspectos relativos aos povos indígenas brasileiros, será feita dinâmica para a formação dos grupos de estudos. Para isso, retornaremos às questões objetivas das atividades de sondagem, a fim de que sejam analisados os resultados obtidos na resolução de cada questão. Concomitantemente a essa ação, serão formados os grupos dos trabalhos posteriores. Ademais, será feita a escolha do nome e a personalização do caderno de registros individual de cada estudanteda turma.







## METODOLOGIA



### AULA 1 (2h/a: 1h40min) - Formação dos grupos de estudo

#### 1º MOMENTO:



Entregar o formulário de “Atividades de formação de grupos” (Apêndice A) para cada estudante. Antes de ser entregue aos estudantes, esse relatório deve ser organizado, seguindo a ordem numérica, ou seja, numerada de 1 a 7, cada folha. Assim dispõem-se os formulários com os números 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 uma só vez para, depois, recomeçar essa numeração quantas vezes forem necessárias até atingir o número total de formulário a ser entregue para a turma toda. Dessa forma, se uma turma for formada, por exemplo, por 35 estudantes, serão criados sete grupos de cinco participantes cada grupo, havendo, portanto, cinco cópias de formulário com cada número, ou seja, cinco formulários com o número 1; cinco formulários com o número 2; cinco com o número 3 e, assim, sucessivamente.

Para entregar o formulário numerado para cada estudante, a turma deve estar disposta na sala de aula em fileiras. Após entregar um formulário para cada aluno, cada qual com o seu respectivo número, solicitar aos estudantes que escrevam seu nome completo na cópia recebida e que aguardem o início das atividades.

#### 2º MOMENTO:



Informar que serão refeitas as questões objetivas das atividades de sondagem para que sejam analisados os conhecimentos que a turma possui acerca de aspectos relativos aos povos indígenas brasileiros.

Explicar que cada questão será lida pelo (a) professor (a), seguida da leitura das alternativas de respostas possíveis. O aluno deverá ouvir a pergunta e as opções de respostas e escolher apenas uma das opções de resposta para registrar no formulário recebido apenas a letra correspondente à resposta que ele acredita ser a mais adequada para a pergunta feita. O registro no formulário deverá ser de, apenas, a letra correspondente à resposta que cada estudante considerar como aquela que responde a cada questão. Assim, deverá ser registrada, no espaço destinado à resposta de cada questão, a letra “a”, “b”, “c” ou “d”. É importante ressaltar para a turma que, para cada questão, deverá ser registrada apenas uma letra, ou seja, apenas uma resposta.

Após essas explicações, o (a) professor (a) deve iniciar a atividade lendo cada questão e suas respectivas respostas. Por fim, ela lê junto aos alunos o texto da questão 6. Finalizada a leitura, os estudantes assinalam um item, no formulário, relativo à resposta. Essa última questão é a única que estará totalmente explicitada no formulário, pois demanda a atividade de circular as palavras do texto que, na visão do aprendiz, são originadas de línguas indígenas. Além disso, o aluno deverá verificar o número de vocábulos circulados por ele. Por esse motivo, a questão foi transcrita para o formulário da atividade de sondagem, tal como aparece nela.

Respondidas todas as questões, o (a) professor (a) recolhe os formulários e os agrupa de acordo com o número que cada um recebeu; formando, assim, os grupos de trabalhos. Dessa forma, o primeiro grupo será formado pelos estudantes que receberam o formulário com o número 1; o segundo grupo, formado por alunos que receberam o formulário de número 2 e, assim, sucessivamente, até a formação do sétimo grupo.





### 3º MOMENTO:



Nesse momento, serão avaliadas as respostas dadas pelos estudantes integrantes dos grupos que foram formados. Assim, o (a) professor (a) divide a lousa em sete colunas, pois foram formados com essa atividade sete grupos. Após, a professora deve ler a primeira questão e dizer qual é a letra que contém a resposta correta (letra “a”, “b”, “c” ou “d”).

Em seguida, analisam-se quantos integrantes de cada grupo registraram, em cada questão, a letra correta e registra-se esse número de respostas corretas na coluna com o número relativo ao grupo (Grupo de número 1, ou 2, ou 3 e assim até o grupo de número 7). Cada resposta, então, corresponde a um ponto. Após o registro da pontuação obtida, em cada grupo, por meio do fornecimento da resposta correta no formulário, o (a) professor (a) soma os pontos registrados em cada coluna e anuncia o grupo vencedor da dinâmica.

Caso haja o interesse de premiação para o grupo vencedor, é possível oferecer aos integrantes uma caixa de bombons, por exemplo, para ser dividida entre os seus componentes. Terminada essa apuração seguida de possível premiação, passa-se à etapa da reflexão por meio de discussão acerca destas questões:

1ª. Por que as respostas foram divergentes?

2ª. Será que conhecemos bem as nossas origens socioculturais e a origem da língua que falamos?

Após, o (a) professor (a) deve explicitar para a turma como serão desenvolvidos os trabalhos: em grupos e em forma de oficinas, totalizando sete oficinas. Explicará, também, que as atividades propostas durante o projeto culminarão na produção de trabalhos que serão apresentados em algum evento, que pode ser uma feira cultural ou apenas uma exposição dos trabalhos.

### 4º MOMENTO:



Finalizada essa primeira explanação sobre o projeto, o (a) professor (a) distribuirá para cada aluno o formulário de Relatório de Aula (Atividade de conclusão de aula - Apêndice B). Os estudantes devem preencher o relatório com as informações constantes nele: o assunto trabalhado, a forma como foi trabalhado o conteúdo e os aprendizados adquiridos na aula. Esse formulário deve ser entregue ao (à) professor (a) depois de preenchido pelos estudantes.

Como atividade para pesquisa em casa, os aprendizes devem pesquisar gravuras sobre indígena em revistas, jornais e /ou sites diversos como, por exemplo, o site disponível no endereço:

- [https://pt.wikipedia.org/wiki/Povos\\_ind%C3%ADgenas\\_do\\_Brasil](https://pt.wikipedia.org/wiki/Povos_ind%C3%ADgenas_do_Brasil).

As gravuras devem ser apresentadas na aula subsequente.



## AULA 2 (2h/a: 1h40min) - Personalização do caderno de registros

### 1º MOMENTO:

O (A) professor (a) deve iniciar as atividades solicitando que os sete grupos formados na aula anterior se reúnam. As mesas dos componentes do grupo devem ser disponibilizadas uma à frente da outra e, se o número de componentes do grupo for ímpar, uma mesa ficará na lateral da disposição das mesas, conforme ilustrações a seguir.





#### Número par de componentes

Mesa 1	Mesa 2
Mesa 3	Mesa 4

#### Número ímpar de componentes

Mesa 1	Mesa 2	Mesa 5
Mesa 3	Mesa 4	

Reunidos os grupos, o (a) professor (a) explica que aquela aula é destinada à confecção de um caderno para registro dos aprendizados construídos no desenvolvimento do projeto. Dessa forma, esse instrumento de registros receberá um “nome”, que deve ser escolhido pela turma, em votação.

O (A) professor (a), então, entregará um caderno para cada aluno e solicitará que os grupos discutam um nome e o forneçam para votação. Assim, é esperado que haja sete nomes diferentes escritos na lousa para escolha pela turma. O (A) professor (a) distribuirá um pequeno papel para cada estudante, que deverá escrever o número do título que mais o agrada. O (A) professor (a) recolherá os papéis e procederá a apuração dos votos. O título que receber o maior número de votos será aquele que nomeará o caderno da turma. Neste trabalho, no entanto, esse caderno será tratado por "caderno de registros", quando mencionado.

#### 2º MOMENTO:



Feita a escolha do nome do caderno de registros, o (a) professor (a) explicará que ele será apresentado na exposição final dos trabalhos, como se fosse uma espécie de livro; devendo, pois, ser elaborado de forma atraente para provocar a curiosidade dos visitantes da futura exposição. Assim, é interessante que cada estudante personalize seu caderno, conforme seu estilo e seu gosto. Da mesma forma, o (a) docente procederá, personalizando também o seu caderno de registros.

Nesse momento, faz-se, então, a personalização do caderno. Para tanto, será solicitado aos estudantes que coloquem sobre sua mesa as imagens que tenham conseguido com a pesquisa indicada na aula anterior. Ademais, serão distribuídas para os grupos folhas com imagens de indígenas (Apêndice C) para que cada aluno possa selecionar as imagens que constituirão a capa do seu caderno.

Além desses materiais, serão disponibilizados também materiais como cola, tesoura, régua, folhas coloridas e brancas e papel *contact* para encapar o caderno, passando-o sobre as colagens após a finalização do trabalho de personalização. Sugere-se que o primeiro passo para essa atividade seja a colagem de uma folha ofício branca (folha A4), na capa do caderno (na horizontal, de modo que cubra a frente e o verso do caderno). Dessa forma, os estudantes poderão escrever, na capa do seu caderno/livro, informações como o título, o autor, a editora, dentre outros elementos de criação própria de cada estudante.

Finalizados os trabalhos, o (a) professor (a) deverá recolher os cadernos e explicar que eles ficarão na escola, guardados em armário próprio da turma. Todas as aulas em que forem ser desenvolvidas atividades relativas ao projeto, os cadernos serão levados para a sala e entregues a cada estudante a fim de que os registros de aula, dentre outras informações, sejam lançados, formando, assim um livro de temática indígena.





# APÊNDICES



## OFICINA 1





## APÊNDICE A

### FORMULÁRIO DE ATIVIDADES PARA FORMAÇÃO DE GRUPOS

Este espaço é para o professor inserir o cabeçalho da instituição escolar onde atua, caso julgue necessário.

Estudante: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

Espaço para especificar o número do aluno/grupo: 1, 2, 3, 4, 5, 6 ou 7.

#### ATIVIDADES DE FORMAÇÃO DE GRUPOS

A professora lerá a questão e as alternativas que você tem como opção. Ouça com atenção o que será lido pela professora e registre sua resposta no campo destinado a cada uma delas.

#### RESPOSTAS:

Questão 1 – Resposta – letra: \_\_\_\_\_

Questão 2 – Resposta – letra: \_\_\_\_\_

Questão 3 – Resposta – letra: \_\_\_\_\_

Questão 4 – Resposta – letra: \_\_\_\_\_

Questão 5 – Resposta – letra: \_\_\_\_\_

Questão 6

Leia este texto e faça o que se pede:

“Meu xará, carioca da Tijuca, foi ao Pará surfar a pororoca, em um rio infestado de piranhas e jacarés. Nas margens, viu jaguares, quatis e capivaras. No céu, sobrevoavam araras, tucanos e urubus. Enquanto estava lá, bebeu suco de caju e de maracujá. Comeu pipoca, mandioca, carne de tatu e de paca. Visitou uma taba amazônica e foi cutucado por um curumim curioso. Dormiu em uma oca cheia de cupim e ficou com o corpo coberto de perebas. Foi atendido por um pajé. Depois de algum tempo, quando já estava na pindaíba, voltou para casa”.

Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2014-12/tupi-deu-importantes-contribuicoes-ao-portugues> > Acesso em 13/08/2021.

- Circule, no texto, as palavras que você acredita serem de origem indígena.
- Assinale a alternativa que contém o número de palavras circuladas:

(a) Entre 3 e 10.      (b) Entre 11 e 20      (c) Entre 21 e 26      (d) Entre 27 e 30

Ao finalizar a atividade, entregue esta folha para o (a) professor (a).





## APÊNDICE B

### FORMULÁRIO DA ATIVIDADE DE CONCLUSÃO DA AULA/ RELATÓRIO DE AULA

Este espaço é para o professor inserir o cabeçalho da instituição escolar onde atua, caso julgue necessário.

Estudante: \_\_\_\_\_ N° do Grupo: \_\_\_\_\_

#### ATIVIDADE DE CONCLUSÃO DA AULA/ RELATÓRIO DE AULA

1) Escreva o assunto que foi trabalhado hoje durante a aula.

---

---

---

2) Escreva a forma de trabalho que foi utilizada para o desenvolvimento das atividades e a sua opinião sobre a dinâmica selecionada para a realização dos trabalhos: foi ou não foi adequada? Você gostou ou não dela? Por quê?

---

---

---

3) Relate O QUE VOCÊ APRENDEU QUE AINDA NÃO SABIA.

---

---

---

---

---

Entregue seu trabalho de escrita para o (a) professor (a).

Bom trabalho!





## APÊNDICE C

### ILUSTRAÇÕES PARA PERSONALIZAÇÃO DO CADERNO/LIVRO DE REGISTROS

As páginas deste anexo devem ser impressas, de preferência em cores, e cada grupo de trabalho deve receber um conjunto constituído com todas as folhas para que os estudantes possam escolher as imagens que irão compor a capa do seu caderno-livro. **NÃO É NECESSÁRIO CABEÇALHO.**

Estudante! Escolha as imagens que irão compor a capa (frente e verso) do seu caderno de registros. Escolha aquelas que você vai utilizar para montar a capa do seu caderno-livro, recorte-as e ilustre o seu trabalho. Lembre-se de que esse caderno será produzido em forma de um pequeno livro. Capriche no trabalho, pois ele será exposto para apreciação da comunidade escolar. Bom trabalho!

#### INDÍGENAS



#### MORADIAS INDÍGENAS









## Histórias que vêm, histórias que vão...

### OBJETIVOS:

- Conhecer a história da chegada dos portugueses ao território brasileiro e da colonização europeia.
- Reconhecer os povos indígenas como os primeiros habitantes das terras brasileiras.
- Desenvolver habilidades de trabalho em grupo e de expressão oral.
- Ler e interpretar textos e produzir trabalhos voltados para a diversidade genérica e para o consequente multiletramento estudantil.



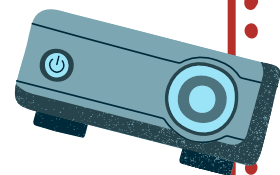
**CARGA HORÁRIA:**  
4h/aula.

### CONTEÚDO:

História da chegada dos portugueses ao Brasil/  
colonização do Brasil

### RECURSOS:

- Caderno de registros;
- Formulário para atividade de integração (Apêndice A)
- Formulário para atividade de conclusão da sondagem (Apêndice B)
- Cópias do Relatório de aula (Apêndice C);
- Cópias do texto (Apêndice I a VII);
- Cópias dos roteiros de trabalhos (Apêndice VIII a XXX);
- Lápis de cor;
- Giz de cera;
- 7 cartolinas brancas;
- Fita crepe;
- Faixa para escrita do título do painel (Papel colorido);
- Faixa com pergunta;
- Pincel atômico grosso e fino (7 de cada cor - um para cada grupo);
- Pincel para lousa branca ou giz para quadro (De cores variadas);
- 7 dicionários (Um para cada grupo);
- Palitos de picolé;
- Folhas de E.V.A brancas;
- Envelopes tamanho ofício;
- Cola;
- Papel chamex sulfite;
- Papel chamex ofício;
- 1 caixa de palitos de dente;
- Cola para isopor;
- 1 folha de isopor para maquete;
- Pistola de cola quente;
- Bastão de cola quente.
- Vídeo do Youtube;
- Computador;
- Projetor.







## APRESENTAÇÃO

A história da chegada dos europeus ao território onde hoje é o Brasil, muitas vezes, é desconhecida pelos brasileiros. Isso porque o conhecimento transmitido à população é, não raramente, limitado e/ou equivocado, propagado segundo a visão do homem branco, apenas.

Ratificamos essa ideia lembrando que, segundo Cagneti e Silva (2015, p. 12), “a maioria de nós teve pouco ou nenhum contato direto com o cotidiano indígena, menos ainda com suas histórias, portanto, o que sabemos nos foi dito por vozes brancas de antropólogos, missionários, bandeirantes e imigrantes europeus”.

Conhecer, então, os fatos que formam a nossa história, desde a colonização europeia até os dias atuais, e refletir sobre eles, faz-se necessário para a valorização de nossa ancestralidade, de nossos compatriotas e de nós mesmos.

Nesta oficina vamos trabalhar os conhecimentos prévios dos estudantes e novos aprendizados acerca das nossas origens, estudando acerca da chegada dos europeus às terras brasileiras. Dessa forma, estaremos contribuindo para o reconhecimento dos povos ancestrais e para o entendimento não só de onde vêm as nossas origens, mas também de quem são os indígenas que formam a nação brasileira desde o início da colonização europeia até os dias de hoje, a fim de que haja a conscientização sobre a urgência de defender a preservação desses povos, de sua cultura e de seu modo próprio de viver.

## METODOLOGIA

AULA 1 (2h/a: 1h40min)



### 1º MOMENTO: Atividade integradora

Retomada de aspectos relevantes trabalhados na Oficina 1. Para isso, o (a) professor (a) deve entregar para cada aluno o caderno de registros junto ao relatório de aula elaborado no final da aula 1 da oficina 1. Os alunos deverão selecionar, desse relatório de aula, as informações que julgarem pertinentes e transcrevê-las no seu caderno de registros.

Em seguida, o (a) professor (a) entregará um formulário (Apêndice A/Figura 1) em que os estudantes, individualmente, escreverão um pequeno texto, entre cinco e oito linhas, falando sobre a visão que têm do “surgimento” do Brasil como nação. Ao final da escrita do texto, farão um desenho que se relacione com o texto produzido.

Atividade integradora  
(Apêndice A/Figura 1)

Elabore um pequeno texto, entre cinco e oito linhas, escrevendo como, para você, o Brasil surgiu como nação. Ao final da escrita, faça um desenho que se relacione com o texto produzido. Bom trabalho!

**ASSIM COMEÇA A NOSSA HISTÓRIA...**

---

---

---

---

---

---

---

Ilustração...

Fonte: arquivo pessoal



## 2º MOMENTO: Problematização



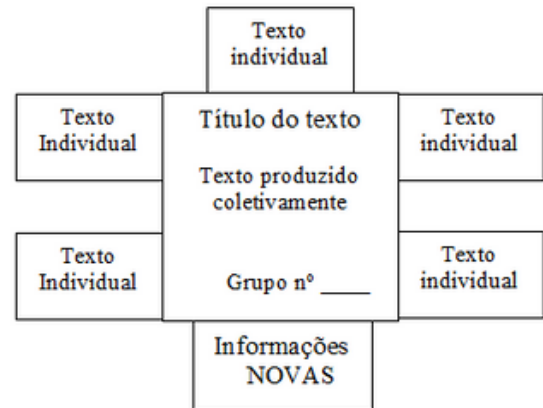
Finalizadas as atividades, os estudantes deverão se reunir com os componentes de seu grupo para cada um ler seu texto e, assim, o grupo formar um texto único com as informações que foram apontadas por cada componente. Esse texto deverá abarcar todas as informações dos textos de cada componente sem que haja repetição dos fatos que tiverem sido mencionados em dois ou mais textos.

O grupo deverá escrever a produção coletiva em uma cartolina, fornecida pelo (a) professor (a), e anexar, nas laterais da cartolina, o texto dos participantes de seu grupo. O cartaz deve conter as seguintes informações:

- Número do grupo (1, 2, 3, 4, 5, 6 ou 7);
- Título para o texto;
- Texto.

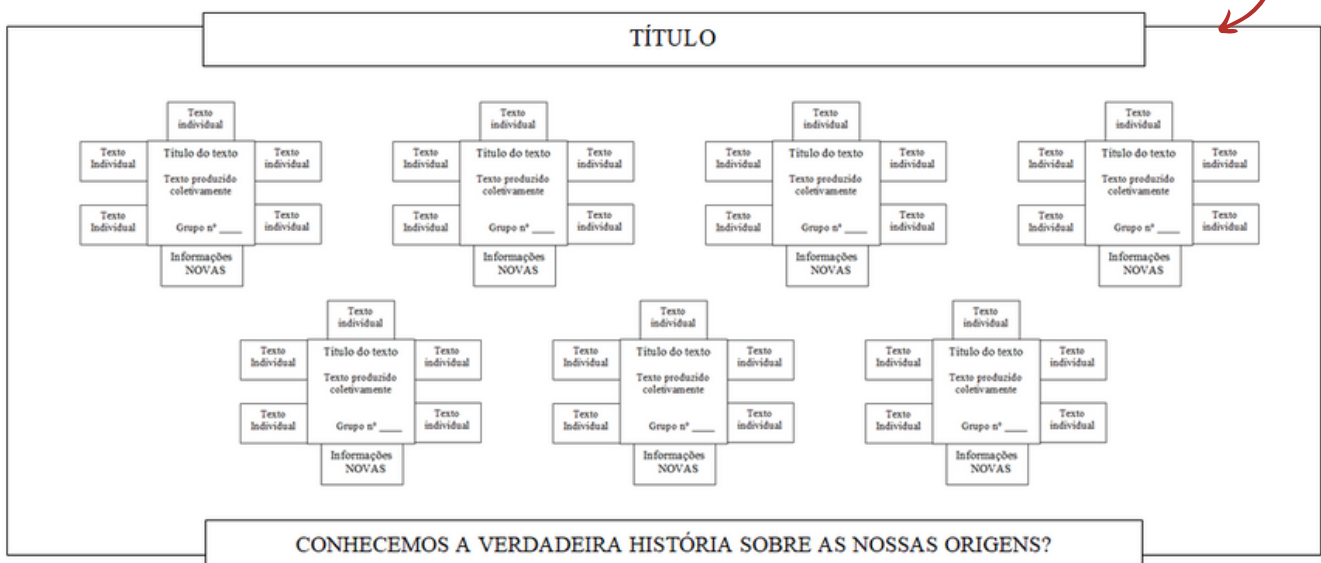


Figura 2: cartaz elaborado pelo grupo



Após finalizar essa atividade, um representante de cada grupo vai à frente da turma para apresentar o trabalho elaborado. Ele lerá o texto e o (a) professor (a) anotarà na lousa, em forma de tópicos, as principais informações fornecidas. Finalizada a leitura, o estudante deve afixar o cartaz em espaço determinado a esse fim. Assim, será formado um painel contendo o ponto de vista dos estudantes acerca da chegada dos europeus ao território brasileiro.

Esse painel receberá um título, fornecido pela turma e escrito pelo (a) professor (a) em uma faixa de papel colorido. Além do título, o (a) professor (a) deverá afixar uma segunda faixa, contendo o seguinte questionamento: conhecemos a verdadeira história sobre as nossas origens? (Figura 3).





### 3º MOMENTO: Fundamentação teórica – aquisição de informações

O (A) professor (a) explica aos estudantes que eles lerão um texto que trata do assunto que estão trabalhando. O texto será único, porém, os grupos trabalharão um trecho do texto, observando a sequência dos grupos e do texto. Assim, cada aluno deve receber uma cópia do trecho destinado a seu grupo para:

- 1º) Ler silenciosamente o texto e circular as palavras cujo significado seja desconhecido;
- 2º) Escrever as palavras circuladas no quadro ao lado do texto, destinado ao estudo do vocabulário;
- 3º) Compartilhar com o grupo as palavras circuladas e completar o quadro com os vocábulos assinalados pelos colegas, caso haja divergências;
- 4º) Escrever, na frente de cada palavra do quadro, o seu significado, conforme pesquisado pelo grupo no dicionário;
- 5º) Discutir com os grupos:
  - Quais informações do texto foram apontadas por eles no cartaz elaborado anteriormente. Sublinhá-las com caneta azul e
  - Quais informações do texto são “novas”, ou seja, não foram mencionadas no cartaz elaborado anteriormente pelo grupo. Grifá-las com caneta marca texto.
- 6º) Atribuir um título para o trecho lido;
- 7º) Entregar a atividade feita para o (a) professor (a) preparar a exposição de culminância dos trabalhos.



## TEXTOS

Trecho 01 (Atividade: Apêndice I)

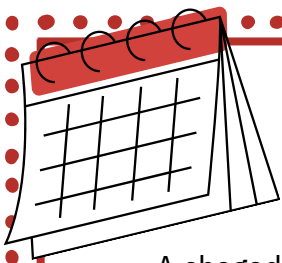
Título: \_\_\_\_\_

A chegada dos portugueses ou o descobrimento do Brasil foi um acontecimento que se passou em 22 de abril de 1500 e marcou o início da colonização brasileira.

O dia 22 de abril de 1500 marcou oficialmente a chegada dos portugueses ao território brasileiro, e esse evento é muito conhecido como “descobrimento do Brasil”. A chegada dos portugueses aqui foi um dos momentos mais marcantes das grandes navegações, realizadas por eles durante todo o século XV. A partir desse acontecimento, a presença portuguesa no território foi constante, embora diminuta no início. A partir da década de 1530, medidas colonizatórias foram implantadas aqui.

<https://brasilecola.uol.com.br/historiab/descobrimtobrasil.htm>. Acesso em 22jul2022.





## Trecho 02 (Atividade: Apêndice II)

Título: \_\_\_\_\_

A chegada dos portugueses ao Brasil foi um dos maiores momentos das grandes navegações, processo iniciado pelos portugueses no século XV. As grandes navegações são como conhecemos as expedições exploratórias, organizadas pelos portugueses, no Oceano Atlântico ao longo desse século. Isso só foi possível graças a uma série de fatores.

No contexto da chegada dos portugueses ao Brasil, Portugal estava desfrutando o auge do comércio de especiarias da Índia — mercadorias oriundas da Ásia, como pimenta-do-reino, noz-moscada, perfumes e incenso, que, por sua raridade no mercado europeu, eram valiosíssimas. A procura por uma nova rota para Índia era justamente para garantir o acesso a essas mercadorias.

Nesse contexto de exploração das possibilidades de terra no oeste e de realização de comércio na Índia, é que Portugal organizou uma nova expedição. O nome escolhido para liderá-la foi o de Pedro Álvares Cabral, cavaleiro da Ordem de Cristo desde 1494 (importante ordem de cavaleiros). Os historiadores não sabem ao certo por que Cabral foi escolhido para ser o líder da expedição, já que existiam outros navegadores mais experientes que ele, como Bartolomeu Dias.

<https://brasilecola.uol.com.br/historiab/descobrimtobrasil.htm>. Acesso em 22jul2022.

## Trecho 03 (Atividade: Apêndice III)

Título: \_\_\_\_\_



A expedição de Pedro Álvares Cabral contava com 13 embarcações, sendo nove naus, três caravelas e uma naveta de mantimentos. Os líderes de cada uma das embarcações eram: Pedro Álvares Cabral, Sancho Tovar, Simão de Miranda de Azevedo, Aires Gomes da Silva, Nicolau Coelho, Nuno Leitão da Cunha, Vasco de Ataíde, Bartolomeu Dias, Diogo Dias, Gaspar de Lemos, Luís Pires, Simão de Pina e Pero de Ataíde.

A expedição de Cabral também contava com 1200 a 1500 homens, que zarparam de Lisboa no dia 9 de março de 1500. Após zarpar, a expedição navegou diretamente para o arquipélago de Cabo Verde, portanto, tomou uma rota distante da costa africana. A rota usual dos portugueses no rumo da Índia era mais próxima da costa, mas o caminho distinto sugere que eles tinham um roteiro diferente das demais expedições.

A rota da expedição de Cabral foi a seguinte:

9 de março: zarparam de Lisboa.

14 de março: passaram pelas Ilhas Canárias.

22 de março: passaram por Cabo Verde.

23 de março: desaparecimento da nau de Vasco Ataíde.

29 e 30 de março: adentraram a região de calmaria na zona equatorial.







10 de abril: passaram a 210 milhas de Fernando de Noronha.

18 de abril: estavam próximos da Baía de Todos os Santos.

21 de abril: avistaram sinais de aproximação de terra.

22 de abril: avistaram o Monte Pascoal.



<https://brasilecola.uol.com.br/historiab/descobrimtobrasil.htm>. Acesso em 22jul2022.

Trecho 04 (Atividade: Apêndice IV)

Título: \_\_\_\_\_

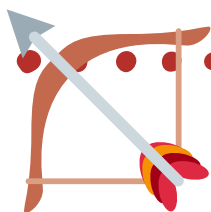


O avistamento de terras, que aconteceu no dia 22 de abril de 1500, foi relatado por Pero Vaz de Caminha, escrivão da expedição, da seguinte maneira:

No dia seguinte [22 de abril] — quarta-feira pela manhã — topamos aves a que os mesmos chamam de fura-buchos. Neste mesmo dia, à hora de vésperas [entre 15h e 18h], avistamos terra! Primeiramente um grande monte, muito alto e redondo; depois outras serras mais baixas, da parte sul em relação ao monte e, mais, terra chã. Ao monte alto o Capitão deu o nome de Monte Pascoal; e à terra, Terra de Vera Cruz.

Apesar de terem avistado terra no dia 22 de abril, foi só no dia seguinte que Cabral decidiu enviar homens para ela, e foi aí que os primeiros contatos entre portugueses e nativos aconteceram. O relato de Pero Vaz de Caminha sobre eles afirmou que “eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse as suas vergonhas. Traziam nas mãos arcos e flechas”.

<https://brasilecola.uol.com.br/historiab/descobrimtobrasil.htm>. Acesso em 22jul2022.



Trecho 05 (Atividade: Apêndice V)

Título: \_\_\_\_\_



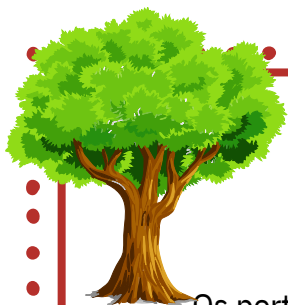
Essa primeira expedição que marcou os contatos iniciais entre portugueses e nativos foi comandada por Nicolau Coelho. Ele e outros homens foram enviados para as margens da praia, em um bote, para estabelecer uma relação com os indígenas, e esses contatos, naturalmente, foram pacíficos. Em uma outra passagem sobre os nativos, Pero Vaz de Caminha afirma que:

A feição deles é parda, algo avermelhada; de bons rostos e bons narizes. Em geral são bem-feitos. [...] Ambos [...] traziam o lábio de baixo furado e metido nele um osso branco e realmente osso, do comprimento de uma mão travessa, e da grossura de um fuso de algodão, agudo na ponta como um furador. Metem-nos pela parte de dentro do lábio, e a parte que fica entre o lábio e os dentes é feita à roque de xadrez, ali encaixado de maneira a não prejudicar o falar, o comer e o beber.

O contato foi calmo, houve troca de presentes entre as duas partes, e alguns dos indígenas foram levados à embarcação onde estava o capitão-mor, Cabral, para que ele os conhecesse. Foram-lhes dados alimentos e vinho, mas eles rejeitaram a comida e não gostaram do que experimentaram, segundo o relato de Caminha.

<https://brasilecola.uol.com.br/historiab/descobrimtobrasil.htm>. Acesso em 22jul2022.





### Trecho 06 (Atividade: Apêndice VI)

Título: \_\_\_\_\_

Os portugueses seguiram mais alguns dias explorando a costa brasileira, e no dia 26 de abril, um domingo, celebraram a primeira missa no Brasil, realizada pelo frei Henrique de Coimbra. Depois, os comandantes da expedição decidiram enviar uma embarcação para Portugal com a notícia do achamento da nova terra. Pero Vaz de Caminha também foi nomeado para relatar, com detalhes, as novidades das terras encontradas.

No dia 2 de maio, a expedição de Cabral partiu do Brasil em direção à Índia. O rei português, d. Manoel I, ficou sabendo da notícia do achamento da nova terra ainda em 1500. Apesar disso, o Brasil ficou em segundo plano, uma vez que a prioridade portuguesa, naquele momento, era continuar com o comércio na Índia.

Foi somente a partir da década de 1530, com o declínio do comércio de especiarias e as invasões francesas, é que os portugueses iniciaram uma política de colonização. Nesse primeiro momento, eles implantaram algumas feitorias no litoral brasileiro e passaram a explorar o pau-brasil.

<https://brasilecola.uol.com.br/historiab/descobrimtobrasil.htm>. Acesso em 22jul2022.

### Trecho 07 (Atividade: Apêndice VII)

Título: \_\_\_\_\_



· O pagamento de Pedro Álvares Cabral foi de 10 mil cruzados (o equivalente a 35 quilos de ouro). Ele também poderia comprar e vender 30 toneladas de pimenta e 10 caixas de outra especiaria. Um marinheiro comum, por sua vez, ganhava 10 cruzados mensalmente, além de 10 quintais de pimenta.

· O escorbuto (doença causada pela falta de vitamina C) era uma das doenças que mais afetavam os marinheiros no período das grandes navegações.

· Ainda não se sabe o que houve com a nau de Vasco Ataíde (uma das 13 naus da expedição de Cabral), mas acredita-se que tenha naufragado durante uma tempestade.

· O primeiro nome dado ao Brasil foi Ilha de Vera Cruz, e depois passou a chamar-se Terra de Santa Cruz.

· Outro nome pelo qual o Brasil foi chamado, à época, foi Terra dos Papagaios, em decorrência da quantidade de papagaios que havia aqui.

· Pero Vaz de Caminha, quando relatou o achamento do Brasil para o rei português, acreditou que as novas terras eram, na verdade, uma ilha.

· A ilha de Fernando de Noronha tem esse nome em referência a Fernão de Loronha, fidalgo português que recebeu a ilha como capitania do rei de Portugal, em 1504.

· Estima-se que, quando da chegada dos portugueses, aproximadamente, sete milhões de indígenas viviam no território brasileiro.

· Quando a expedição de Cabral partiu do Brasil, em 2 de maio de 1500, dois grumetes desertores e dois degredados foram deixados no território com os nativos."

<https://brasilecola.uol.com.br/historiab/descobrimtobrasil.htm>. Acesso em 22jul2022.





## 6º MOMENTO: Avaliação



Após todos os grupos apresentarem-se, o (a) professor (a) entregará para cada aluno uma cópia do Relatório de aula. Os estudantes deverão preencher o formulário que contém as seguintes atividades: (Apêndice C/ Figura 6)

- 1) Escreva o assunto que foi trabalhado hoje durante a aula.
- 2) Escreva a forma de trabalho que foi utilizada para o desenvolvimento das atividades e a sua opinião sobre a dinâmica selecionada para a realização dos trabalhos: foi ou não foi adequada? Você gostou ou não dela? Por quê?
- 3) Relate o que você aprendeu que ainda não sabia.

Finalizado o preenchimento do relatório (Apêndice C), o (a) professor (a) o recolhe para correção e para as devidas avaliações.

Fonte: arquivo pessoal

**ATIVIDADE DE CONCLUSÃO DA AULA/ RELATORIO DE AULA**

1) Escreva o assunto que foi trabalhado hoje durante a aula.

2) Escreva a forma de trabalho que foi utilizada para o desenvolvimento das atividades e a sua opinião sobre a dinâmica selecionada para a realização dos trabalhos: foi ou não foi adequada? Você gostou ou não dela? Por quê?

3) Relate O QUE VOCÊ APRENDEU QUE AINDA NÃO SABIA.

Entregue seu trabalho de escrita para a professora. Bom trabalho!!!

AULA 2 (2h/a: 1h40min)



### 1º MOMENTO: Atividade integradora

Para iniciar a aula, o (a) professor (a) deverá fazer uma breve recapitulação da aula anterior e comunicar que assistirão a um vídeo que traz mais algumas informações sobre a chegada dos portugueses ao Brasil.

Ao término do vídeo, que se encontra disponível no link:

- <https://www.youtube.com/watch?v=cO6A1nsTgeQ&t=4s>

Os estudantes deverão responder às seguintes perguntas:

1) Qual meio de transporte utilizado pelos portugueses para chegar nas terras brasileiras no ano de 1.500? Será que haveria outra forma de chegar aqui?

2) Na esquadra de Cabral, havia, dentre os tripulantes, soldados, religiosos e intérpretes. Considerando-se que no vídeo o narrador diz haver teorias de que o “descobrimento” não foi acidental, mas sim planejado, que seria a função de soldados, religiosos e intérpretes junto aos habitantes da “nova” terra?







Após a exibição do vídeo, os aprendizes, em seus grupos, discutirão sobre as questões propostas e, em seguida, cada grupo socializará as conclusões a que chegaram os componentes para toda a turma. Essa atividade deve ser feita, apenas, oralmente como incentivo à realização da dinâmica que será realizada.



## 2º MOMENTO: Problematização

Neste momento, será levantada a seguinte questão: quais elementos marcam significativamente a chegada dos portugueses no território brasileiro, cujos habitantes eram, apenas, os indígenas?

O questionamento será apresentado em uma faixa, para ser afixada na lousa. Após apresentar a questão a ser estudada, o (a) professor (a) explicará que os estudos serão realizados por meio de uma dinâmica denominada “Cada um em seu quadrado”. Cada grupo ficará responsável por realizar a atividade determinada “no seu quadrado”. Para a realização dos trabalhos serão destinados, aproximadamente, 35 minutos. O tempo será controlado e informado pelo (a) professor (a).

## 3º MOMENTO: Fundamentação teórica *versus* Aplicação do tema

A fundamentação teórica nesta oficina visa ao conhecimento de questões mais voltadas para curiosidades acerca do momento histórico da chegada dos europeus a terras brasileiras. Por esse motivo, a teoria será estudada por meio de uma aplicação prática. Lembramos que todas as atividades terão como produto um trabalho a ser apresentado à comunidade escolar e a demais visitantes na feira cultural indígena.

Ao término da elaboração, os grupos farão a socialização das aprendizagens adquiridas por meio da realização das atividades, apresentando, à turma, o trabalho elaborado.

Apresentamos, a seguir, a descrição dos sete trabalhos:

### GRUPO 1: LINHA DO TEMPO

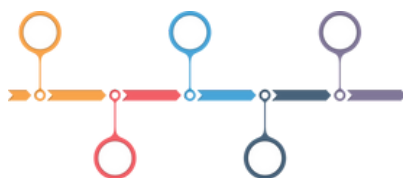
#### Objetivos:

- Elaborar, com os dados fornecidos sobre a navegação comandada por Cabral, uma linha do tempo explicitando os eventos ocorridos, à época, em ordem cronológica.
- Associar ilustrações a informações teóricas.

#### Procedimentos:

Em um envelope do tamanho ofício, colocar:

- Folha contendo as datas explicitadas no vídeo a que a turma assistiu, os eventos ocorridos e as explicações sobre o gênero discursivo linha do tempo (Apêndices VIII e IX).
- Folha com figuras (ilustrações) representativas dos eventos que serão retratados na linha do tempo no suporte (Apêndice X).





Os estudantes deverão ler as instruções, planejar a linha do tempo que será feita e elaborá-la em uma folha de papel sulfite. Após, deverão recortar as ilustrações relativas aos fatos e colá-las junto a eles. Assim, aparecerão, na linha do tempo produzida, a data, o nome e a ilustração dos fatos representados.

### Materiais:

- Envelope;
- Folha com instruções, eventos e datas;
- Folha com ilustrações;
- Papel sulfite para elaboração do produto final (linha do tempo).
- Régua, lápis, borracha, lápis de cor, canetinhas e cola.



### GRUPO 2: MAPA - ROTA DE CABRAL

### Objetivos:

- Traçar, no mapa, o caminho percorrido pela esquadra de Cabral na expedição em que chegou ao Brasil.
- Elaborar legenda em mapa.



### Procedimentos:

Em um envelope tamanho ofício, colocar:

- Uma folha com explicações sobre as características e especificações de mapas e de legendas; com orientações sobre o trabalho a ser realizado pelo grupo e com a descrição escrita do caminho percorrido pela esquadra de Cabral. (Apêndices XI e XII)
- Folha, apresentando um mapa em que apareçam os países, as ilhas e os mares percorridos e o local para se produzir uma legenda que retrate a rota feita por Cabral. (Apêndice XIII)
- Formulário com o desenho de pequenas caravelas para que os estudantes cortem-nas e as utilizem para determinar os pontos onde a navegação aportou. (Apêndice XIV)



### Materiais:

- Envelope;
- Folha com explicações sobre mapas e legendas, orientações para o trabalho e descrição da rota de Cabral;
- Folha com ilustração de caravelas para recortar;
- Formulário para elaboração do produto final (mapa e legenda);
- Régua, lápis, borracha, lápis de cor, canetinhas e cola.





### GRUPO 3: VERBETE DE GLOSSÁRIO ILUSTRADO

#### Objetivos:

- Conhecer as características gerais de uma caravela e de uma nau para diferenciá-las.
- Elaborar verbete de glossário ilustrado com as palavras nau e caravela.
- Elaborar cartaz explicativo com os verbetes produzidos.

#### Procedimentos:

- Em um envelope tamanho ofício, colocar uma folha contendo as explicações sobre o gênero discursivo verbete de glossário, as orientações para o trabalho e o texto acerca das características gerais de naus e de caravelas.
- Os estudantes deverão ler as explicações sobre o gênero verbete, as orientações fornecidas e o texto informativo, selecionar as informações que irão compor os verbetes que eles produzirão e escrever o rascunho do verbete para glossário dos vocábulos “caravela” e “nau” no caderno.
- Após rascunhar os verbetes no caderno, os estudantes deverão fazer a correção do texto e passá-lo a limpo em uma cartolina, elaborando, assim, um cartaz que explicita o verbete de ambas as palavras: nau e caravela.
- Após escrever o texto no cartaz, os alunos deverão ilustrar cada verbete produzido.
- Ao término dessas atividades, deverão organizar os materiais e apresentar o trabalho à turma.

#### Materiais:

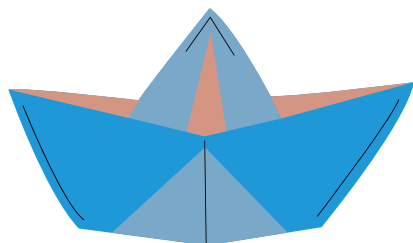
- Envelope;
- Folha com orientações (Apêndice XV);
- Cópias do texto (uma para cada aluno) (Apêndice XVI);
- Caderno para rascunho;
- Cartolina;
- Régua, lápis, borracha, lápis de cor, canetinhas e giz de cera.



### GRUPO 4: INSTRUÇÃO DE MONTAGEM

#### Objetivos:

- Reconhecer, ler e produzir texto predominantemente injuntivo do gênero instrução de montagem.
- Fazer barco de papel por meio de interpretação de imagens orientadoras.





## Procedimentos:

Em um envelope tamanho ofício, colocar:

- Uma folha contendo explicações sobre o texto do gênero discursivo “instrução de montagem” e as orientações para o trabalho, com imagens de como fazer barco de papel; (Apêndices XVII e XVIII)
- Folha de papel A4 branca para confecção do barco de papel (uma folha para cada componente do grupo);
- Palito de picolé (um para cada componente do grupo) e
- Três folhas de EVA brancas.

Os estudantes deverão ler as explicações sobre o texto instrução de montagem e as orientações fornecidas. Após a leitura, deverão pegar a folha de papel A4 e, seguindo as orientações apresentadas, farão o barco de papel.

Após fazer o barco, deverão escrever na base do barco produzido mensagens que gostariam de passar para os nossos compatriotas.

## Materiais:

- Envelope;
- Folha com explicações e orientações;
- Papel A4 para dobradura (uma folha para cada aluno);
- Palitos de dente;
- Folhas de EVA brancas (para a vela do barco);
- Régua, lápis, borracha, lápis de cor, canetinhas e cola.



## GRUPO 5: NARRAÇÃO

### Objetivos:

- Escrever história com base em quadro ilustrativo sobre a chegada dos portugueses às terras brasileiras.
- Elaborar maquete representativa da história produzida.

### Procedimentos:

Em um envelope tamanho ofício, colocar:

- Uma folha contendo breve recapitulação dos elementos do texto narrativo e orientações para a realização do trabalho que o grupo deverá fazer; (Apêndice XIX)
- Folha com quadro ilustrativo e com esquema para a produção do texto; (Apêndice XX)
- Formulário para a produção de texto rascunho; (Apêndice XXI)
- Formulário para a produção de texto definitivo. (Apêndice XXII)

Os estudantes deverão, juntos, preencher o esquema de produção de texto coletivamente. Após, com base no esquema produzido, escreverão, no formulário de texto rascunho, o texto narrativo que retrate a cena da chegada dos portugueses ao Brasil. Finalizada a produção, deverão ler o texto para corrigir inadequações e alterar o que for necessário.





Em seguida, um dos integrantes do grupo passará o texto produzido a limpo, no formulário destinado a esse fim.

Os demais integrantes do grupo, enquanto o texto é passado a limpo, deverão elaborar uma pequena maquete que represente o texto produzido por eles.

Apresentar o texto e a maquete para a turma.

### **Materiais:**

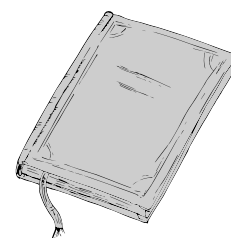
- Cópia com explicações sobre os elementos do texto narrativo e com orientações para a realização do trabalho;
- Cópia com esquema para a produção de texto narrativo (uma para cada estudante);
- Formulário para produção de texto definitivo;
- Isopor para base da maquete;
- Folhas diversas de cores variadas;
- Cola;
- Tesoura;
- Lápis de cor, canetinhas e giz de cera;
- Palitos de dente e de picolé;
- Pistola de cola quente;
- Cola quente;
- Cola de isopor;
- Lápis, borracha e caneta.



### **GRUPO 6: POEMA**

#### **Objetivos:**

- Escrever, em versos, a história da chegada dos portugueses ao Brasil.
- Produzir maquete que se relacione com o texto produzido.



#### **Procedimentos:**

Em um envelope tamanho ofício, colocar:

- Uma folha contendo breve história sobre a chegada dos portugueses às terras brasileiras e orientações para a realização do trabalho que o grupo deverá fazer; (Apêndices XXIII e XXIV)
- Formulário para a produção de texto rascunho; (Apêndice XXV)
- Formulário para a produção de texto definitivo. (Apêndice XXVI)



Os estudantes deverão, com base no texto apresentado, escrever, no formulário de texto rascunho, um poema que retrate a cena da chegada dos portugueses ao Brasil.

Finalizada a produção, deverão ler o texto para corrigir inadequações e alterar o que for necessário.

Em seguida, um dos integrantes do grupo passará o texto produzido a limpo, no formulário destinado a esse fim.





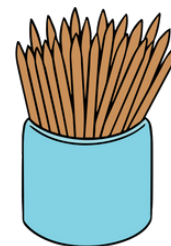


Os demais integrantes do grupo, enquanto o texto é passado a limpo, deverão elaborar uma pequena maquete que represente o texto produzido por eles.

Apresentar o texto e a maquete para a turma.

### **Materiais:**

- Envelope;
- Folha com orientações;
- Cópia do texto informativo (uma para cada aluno);
- Formulário para elaboração do rascunho do poema;
- Formulário para elaboração do texto definitivo;
- Isopor para base da maquete;
- Folhas diversas de cores variadas;
- Cola;
- Tesoura;
- Lápis de cor, canetinhas e giz de cera;
- Palitos de dente e de picolé;
- Pistola de cola quente;
- Cola quente;
- Cola de isopor;
- Lápis, borracha e caneta.



### **GRUPO 7: TEATRO DE FANTOCHES ("PALITOCHEs")**

#### **Objetivos:**

- Criar texto teatral sobre a chegada dos portugueses ao Brasil, para encenação com fantoches.
- Contar a história do Brasil por meio de encenação.



#### **Procedimentos:**

Em um envelope tamanho ofício, colocar:

- Uma folha contendo orientações para a realização do trabalho que o grupo deverá fazer; (Apêndice XXVII);
- Cópia do texto informativo sobre a chegada dos portugueses ao Brasil; (Apêndice XXVIII);
- Cópia do modelo de texto teatral; (Apêndice XXIX);
- Formulário para a produção do texto teatral e (Apêndice XXX)
- Folha com ilustrações para cortar e para colorir. (Apêndice XXXI)

Os estudantes deverão:

- Ler o texto apresentado;
- Grifar as informações que julgar mais importantes





- Selecionar, na página de ilustrações a seguir, os elementos e os personagens que melhor se encaixarem nos diálogos que serão elaborados;
- Elaborar um texto teatral, em forma de diálogos, na folha destinada à produção do texto, adaptado para a apresentação da história, determinando quais serão as falas de cada personagem;
- Criar os diálogos dos personagens escolhidos, pintar, se necessário, os personagens e demais elementos selecionados para a apresentação, recortá-los e colar os palitos recebidos atrás das gravuras, montando, assim, os fantoches ("palitoches") da história;
- Criar e montar um cenário para a apresentação: desenhar e pintar, se o grupo julgar necessário, elementos para compor o cenário como árvores, sol, nuvens dentre outros;
- Ensaiar a apresentação que será feita à turma;
- Apresentar o trabalho para a turma.

### **Materiais:**

- Envelope;
- Folha com orientações;
- Cópia dos textos (uma para cada aluno);
- Formulário para elaboração do texto teatral;
- Folha com ilustrações (coloridas e para colorir);
- Lápis, borracha, caneta, lápis de cor, giz de cera, canetinhas;
- Folhas de EVA coloridas;
- Folha grande de papel para elaboração do cenário;
- Palitos de churrasco (grandes);
- Pistola para cola quente;
- Refil de cola quente;
- Cola e tesoura.

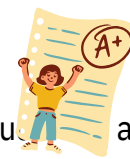


### **4º MOMENTO: Socialização da aprendizagem**

Esse momento será concretizado com as apresentações feitas pelos grupos, compartilhando com a turma os trabalhos produzidos e os conhecimentos adquiridos com a realização das atividades solicitadas.

### **5º MOMENTO: Avaliação**

Essa oficina terá como avaliação uma breve exposição oral das impressões dos estudantes acerca dos conteúdos trabalhados e da dinâmica empregada durante o desenvolvimento dos trabalhos.





# APÊNDICES

## OFICINA 2







## APÊNDICE A

### FORMULÁRIO PARA A ATIVIDADE INTEGRADORA

Elabore um pequeno texto, entre cinco e oito linhas, escrevendo como, para você, o Brasil surgiu como nação. Ao final da escrita, faça um desenho que se relacione com o texto produzido. Bom trabalho!

**ASSIM COMEÇA A NOSSA HISTÓRIA...**

---

---

---

---

---

---

---

---

Ilustração...







## APÊNDICE C

### FORMULÁRIO DA ATIVIDADE DE CONCLUSÃO DA AULA/ RELATÓRIO DE AULA

Este espaço é para o professor inserir o cabeçalho da instituição escolar onde atua, caso julgue necessário.

Estudante: \_\_\_\_\_ N° do Grupo: \_\_\_\_\_

#### ATIVIDADE DE CONCLUSÃO DA AULA/ RELATÓRIO DE AULA

1) Escreva o assunto que foi trabalhado hoje durante a aula.

---

---

---

2) Escreva a forma de trabalho que foi utilizada para o desenvolvimento das atividades e a sua opinião sobre a dinâmica selecionada para a realização dos trabalhos: foi ou não foi adequada? Você gostou ou não dela? Por quê?

---

---

---

3) Relate O QUE VOCÊ APRENDEU QUE AINDA NÃO SABIA.

---

---

---

---

---

Entregue seu trabalho de escrita para o (a) professor (a).

Bom trabalho!





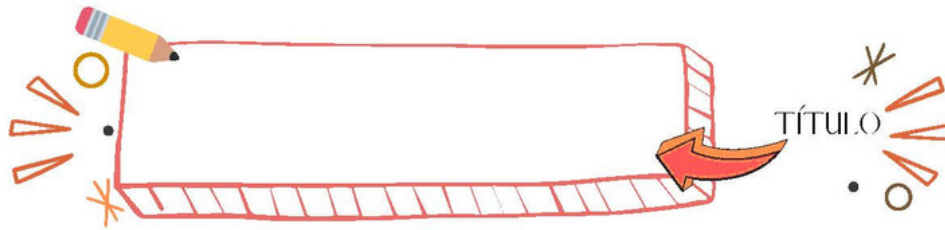


# APÊNDICE II



## GRUPO 2 - TEXTO E ATIVIDADES

### TRECHO 2 - Grupo 2



ATIVIDADE 1:  
LEITURA E ANÁLISE DO  
TEXTO

ATIVIDADE 2:  
VOCABULÁRIO

- Ler silenciosamente o texto do quadro abaixo e circular as palavras cujo significado seja desconhecido;
- Escrever as palavras circuladas no quadro ao lado do texto, destinado ao registro do estudo do vocabulário;
- Compartilhar com o grupo as palavras circuladas e completar o quadro com os vocábulos assinalados pelos colegas, caso haja divergências entre as palavras circuladas por cada componente do grupo.

- Escrever, na frente de cada palavra do quadro, o seu significado, conforme pesquisado pelo grupo no dicionário.

A chegada dos portugueses ao Brasil foi um dos maiores momentos das grandes navegações, processo iniciado pelos portugueses no século XV. As grandes navegações são como conhecemos as expedições exploratórias, organizadas pelos portugueses, no Oceano Atlântico ao longo desse século. Isso só foi possível graças a uma série de fatores.

No contexto da chegada dos portugueses ao Brasil, Portugal estava desfrutando o auge do comércio de especiarias da Índia — mercadorias oriundas da Ásia, como pimenta-do-reino, noz-moscada, perfumes e incenso, que, por sua raridade no mercado europeu, eram valiosíssimas. A procura por uma nova rota para Índia era justamente para garantir o acesso a essas mercadorias.

Nesse contexto de exploração das possibilidades de terra no oeste e de realização de comércio na Índia, é que Portugal organizou uma nova expedição. O nome escolhido para liderá-la foi o de Pedro Álvares Cabral, cavaleiro da Ordem de Cristo desde 1494 (importante ordem de cavaleiros). Os historiadores não sabem ao certo por que Cabral foi escolhido para ser o líder da expedição, já que existiam outros navegadores mais experientes que ele, como Bartolomeu Dias.

<https://brasilescola.uol.com.br/historiab/descobrimntobrasil.htm>

VOCABULÁRIO:



-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

ATIVIDADE 3:  
INFORMAÇÕES

Discutir com o grupo:

- Quais informações do texto foram apontadas no cartaz, elaborado anteriormente? Sublinhe-as no seu texto.
- Quais informações do texto são “novas”, ou seja, não foram mencionadas no cartaz elaborado anteriormente? Grife-as com caneta marca texto.
- Atribuir um título para o trecho lido.













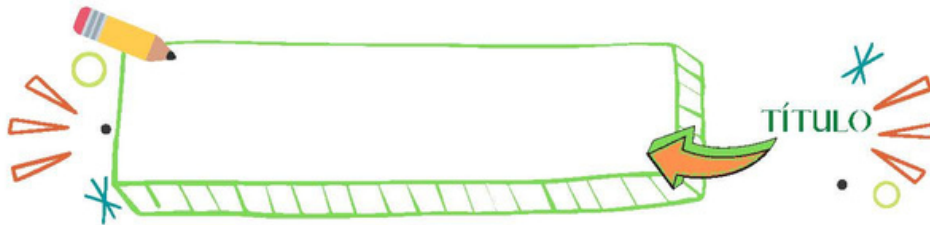




## APÊNDICE VII

### GRUPO 7 - TEXTO E ATIVIDADES

#### TRECHO 7 - Grupo 7



ATIVIDADE 1:  
LEITURA E ANÁLISE DO  
TEXTO

ATIVIDADE 2:  
VOCABULÁRIO

- Ler silenciosamente o texto do quadro abaixo e circular as palavras cujo significado seja desconhecido;
- Escrever as palavras circuladas no quadro ao lado do texto, destinado ao registro do estudo do vocabulário;
- Compartilhar com o grupo as palavras circuladas e completar o quadro com os vocábulos assinalados pelos colegas, caso haja divergências entre as palavras circuladas por cada componente do grupo.

- Escrever, na frente de cada palavra do quadro, o seu significado, conforme pesquisado pelo grupo no dicionário.

• O pagamento de Pedro Álvares Cabral foi de 10 mil cruzados (o equivalente a 35 quilos de ouro). Ele também poderia comprar e vender 30 toneladas de pimenta e 10 caixas de outra especiaria. Um marinheiro comum, por sua vez, ganhava 10 cruzados mensalmente, além de 10 quintais de pimenta.

• O escorbuto (doença causada pela falta de vitamina C) era uma das doenças que mais afetavam os marinheiros no período das grandes navegações.

• Ainda não se sabe o que houve com a nau de Vasco Ataíde (uma das 13 naus da expedição de Cabral), mas acredita-se que tenha naufragado durante uma tempestade.

• O primeiro nome dado ao Brasil foi Ilha de Vera Cruz, e depois passou a chamar-se Terra de Santa Cruz.

• Outro nome pelo qual o Brasil foi chamado, à época, foi Terra dos Papagaios, em decorrência da quantidade de papagaios que havia aqui.

• Pero Vaz de Caminha, quando relatou o achamento do Brasil para o rei português, acreditou que as novas terras eram, na verdade, uma ilha.

• A ilha de Fernando de Noronha tem esse nome em referência a Fernão de Loronha, fidalgo português que recebeu a ilha como capitania do rei de Portugal, em 1504.

• Estima-se que, quando da chegada dos portugueses, sete milhões de indígenas viviam no território brasileiro.

• Quando a expedição de Cabral partiu do Brasil, em 2 de maio de 1500, dois grumetes desertores e dois degredados foram deixados no território com os nativos."

<https://brasilecola.uol.com.br/historiab/descobrimtobrasil.htm>

#### VOCABULÁRIO:



Blank lined area for writing the dictionary definitions.

ATIVIDADE 3:  
INFORMAÇÕES

#### Discutir com o grupo:

- Quais informações do texto foram apontadas no cartaz, elaborado anteriormente? **Sublinhe-as no seu texto.**
- Quais informações do texto são "novas", ou seja, não foram mencionadas no cartaz elaborado anteriormente? **Grife-as com caneta marca texto.**
- Atribuir um título para o trecho lido.







# APÊNDICE VIII

## GRUPO 1 - TEXTO EXPLICATIVO

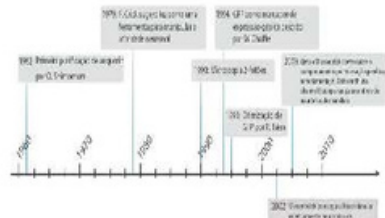
### Grupo 1: LINHA DO TEMPO

Linha do tempo é uma representação visual de uma sequência cronológica de eventos/fatos de uma história ou de um determinado momento histórico. Apresentada em formato horizontal ou vertical, a linha do tempo fornece ao leitor uma forma simplificada de entender como variados eventos, pessoas ou ações desempenharam (ou desempenharão) um papel em qualquer processo ou durante qualquer período de tempo.

#### Tipos de linhas do tempo

Há várias opções e formatos de linhas do tempo para visualizar suas informações. Os tipos mais comuns são:

1) **Linha do tempo horizontal:** linhas do tempo horizontais apresentam informações em ordem cronológica, do lado esquerdo para o lado direito da página. Exemplos:



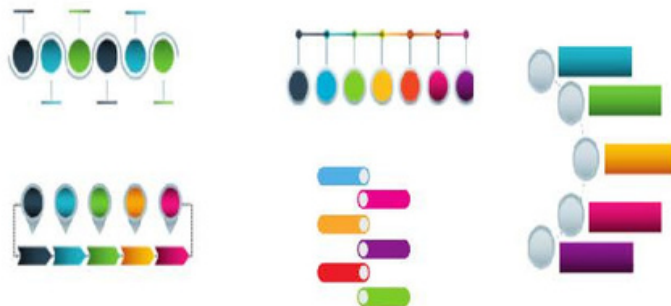
Fonte: <https://shre.ink/IGD>. Acesso em 22/Jul/2022

2) **Linha do tempo vertical:** em linhas do tempo verticais, a informação é apresentada cronologicamente, com o primeiro evento no topo da página e o último na parte inferior. Os eventos e outras informações são adicionados por meio de ramificações horizontais nos dois lados da linha do tempo. Exemplo:



Fonte: <https://shre.ink/ISN>. Acesso em 22/Jul/2022

#### CONFIRA AQUI ALGUNS MODELOS PARA ELABORAÇÃO DE LINHAS DO TEMPO!





## APÊNDICE IX

### GRUPO 1 - ORIENTAÇÕES PARA OS TRABALHOS



#### Grupo 1: LINHA DO TEMPO

**AGORA VAMOS TRABALHAR!**

Leiam com atenção as orientações que seguem e faça as atividades solicitadas.

O grupo deverá:

- 1) Planejar e elaborar, na folha determinada, uma LINHA DO TEMPO com os principais eventos relativos à chegada dos portugueses ao Brasil, listados a seguir. Para isso, será preciso:
  - a) Escolher o modelo que será utilizado na linha do tempo que será produzida;
  - b) Elaborar um rascunho do trabalho no caderno, ordenando os eventos ocorridos cronologicamente;
  - c) Fazer uma revisão dos textos escritos antes de passar o trabalho a limpo;
  - d) Passar a limpo o trabalho, no formulário indicado, atentando para a sua correção e para a sua organização;
  - e) Recortar as imagens recebidas;
  - f) Analisá-las para colá-las junto ao evento com o qual cada uma delas se relaciona.
- 2) Ao término, organizar o material para apresentar o trabalho produzido para a turma.

Bom trabalho!



Atenção: analise o mapa para relacionar os eventos às devidas datas de ocorrência.

#### EVENTOS:

- Desembarque em Porto Seguro.
- Partida para a Índia.
- Saída de Lisboa.
- Navegação próxima à Baía de Todos os Santos.
- Avistam aves e um monte: Monte Paschoal.
- Avistam plantas.

#### DATAS:

- 18/04/1500
- 22/04/1500
- 09/03/1500
- 22/04/1500
- 02/05/1500
- 21/04/1500



Disponível em <https://publicdomainvectors.org/pt/vetorial-gratis/Mapa-da-%C3%8Dndia-com-bandeira/83275.html>. Acesso em 22jul2022.





# APÊNDICE X

## GRUPO 1 - ILUSTRAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DE CARTAZ

### ILUSTRAÇÕES

Atenção! As gravuras podem ser cortadas em outros formatos, caso seja necessário.



Fonte: <https://abrir.link/0OgIU>



Fonte: <https://abrir.link/nyYuK>



Fonte: <https://abrir.link/AIWef>



Fonte: <https://abrir.link/O8fZQ>



<https://abrir.link/B42N4>



Fonte: <https://abrir.link/vhZxr>







## APÊNDICE XI

### GRUPO 2 - TEXTO EXPLICATIVO

#### Grupo 2: MAPA

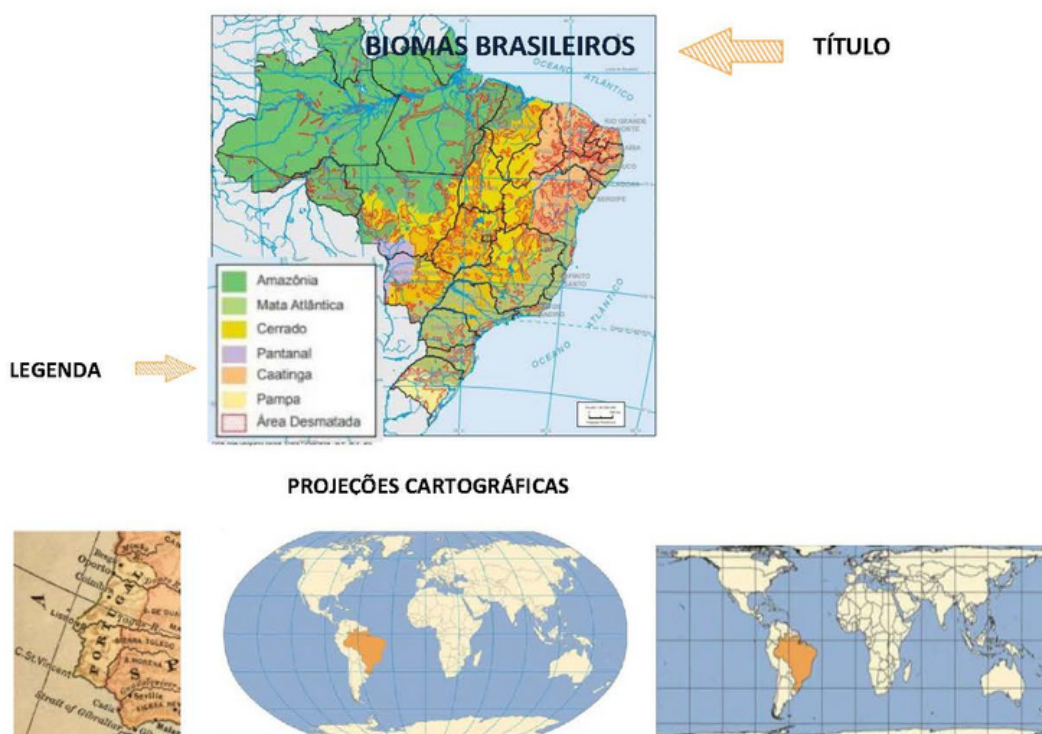
MAPA é um desenho, uma espécie de ilustração que representa uma determinada região, um país, um continente etc. Eles podem representar a superfície do planeta Terra ou parte da superfície, em tamanho reduzido, e são importantes para auxiliar-nos nas localizações diversificadas, nos deslocamentos, nos cálculos de distâncias e nas comunicações; já que, também, nos transmitem informações variadas. Por meio da leitura e da interpretação de mapas, podemos identificar onde estamos, traçar rotas para irmos de um ponto a um outro e, ainda, realizar o cálculo de distâncias existentes entre lugares.

Em decorrência das diversas informações que podem transmitir, de diversificadas áreas, os mapas possuem variados tipos como, por exemplo, os mapas históricos, que representam as atividades econômicas em um determinado momento histórico do passado, dentre outras funções.

Para entender um mapa, devemos fazer o reconhecimento e a interpretação das informações nele impressas. Essas informações são passadas por elementos considerados essenciais para o nosso entendimento. Alguns deles são:

- O **título**, que posicionado na parte superior, indica o assunto do mapa;
- A **legenda**, que traz o significado de símbolos que foram utilizados na confecção do mapa. Esses símbolos são representados por traços, cores, pontos etc.
- A **projeção cartográfica**, que é a base utilizada para a composição do mapa, ou seja, é a maneira de representar a esfera terrestre.

Observe esses elementos exemplificados abaixo



Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/os-mapas-os-graficos.htm>. Acesso em 22jul2022 Com adaptações)





## APÊNDICE XII

### GRUPO 2 - ORIENTAÇÕES PARA OS TRABALHOS

#### Grupo 2: ROTA DE CABRAL



#### VAMOS TRABALHAR!

Agora que sabemos um pouco mais sobre mapas, vamos trabalhar. Leiam com atenção as orientações que seguem e façam as atividades solicitadas.

O grupo deverá:

- 1) Ler as informações sobre os fatos ocorridos no momento das navegações que contribuiram para a chegada dos portugueses ao Brasil apresentadas no quadro abaixo.
- 2) Rascunhar, a lápis, na projeção cartográfica recebida, o caminho feito pela esquadra de Cabral à época de 1500, conforme informações apresentadas no quadro abaixo.
- 3) Recortar as naus fornecidas para o trabalho e colá-las na projeção cartográfica, de modo a apresentar os pontos em que as embarcações de Cabral aportaram durante a expedição.
- 4) Elaborar uma legenda, utilizando apenas cores variadas, para indicar os locais por onde Cabral passou e aportou durante a sua viagem.
- 5) Criar e escrever, no quadro acima da projeção cartográfica, o título do mapa criado pelo grupo.
- 6) Ao término, organizar o material para apresentar o trabalho produzido para a turma.

Bom trabalho!

#### DATAS E LUGARES

- 09/03/1500 – Partida de Lisboa (Portugal)
- 14/03/1500 – Passagem pelas Ilhas Canárias
- 22/03/1500 – Passagem por Cabo Verde
- 22/04/1500 – Chegada a Porto Seguro
- 03/05/1500 – Navegação pelo Oceano Atlântico
- 24/05/1500 – Passagem pelo Cabo da Boa Esperança
- 02/08/1500 – Chegada a Melinde
- 13/09/1500 – Chegada ao destino: Índia.



Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/os-mapas-os-graficos.htm>. Acesso em 22jul2022. (Com adaptações)





## APÊNDICE XIII

### GRUPO 2 - FORMULÁRIO PARA ELABORAÇÃO DO PRODUTO FINAL



Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/os-mapas-os-graficos.htm>. Acesso em 22jul2022. (Com adaptações)







# APÊNDICE XIV

## GRUPO 2 - ILUSTRAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DO PRODUTO FINAL

Grupo 2: CARAVELAS

ILUSTRAÇÕES



Para recortar e colar nos pontos por onde a esquadra de Cabral passou e aportou.



BOM TRABALHO!





GRUPO 3 - TEXTO EXPLICATIVO



Grupo 3: VERBETE DE GLOSSÁRIO ILUSTRADO



Vocês sabem o que é um verbete?

O texto intitulado VERBETE

**Verbete** é um texto que tem a função de informar o leitor acerca do conceito e de outras informações das palavras de uma língua. Ele, geralmente, é escrito em dicionários, em enciclopédias e em outros suportes que tenham a finalidade de expor informações sobre o significado de vocábulos.

Os verbetes, de modo geral, possuem características semelhantes. Nos locais onde são apresentados, aparecem sempre em ordem alfabética, expõem a separação das sílabas e a classificação morfológica (classe gramatical) da palavra apresentada além dos diversos sentidos que ela pode ter. Vejamos este exemplo:

**saudade**

1. sentimento de mágoa, nostalgia e incompletude, causado pela ausência, desaparecimento, distância ou privação de pessoas, épocas, lugares ou coisas a que se esteve afetiva e ditosamente...



<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/saudade>. Acesso em 22jul2022.

O verbete pode ser escrito para compor um glossário ilustrado, por exemplo. Nesse caso, o texto é mais flexível, ou seja, não segue necessariamente o formato do verbete de dicionários e de enciclopédias, como o que vimos acima. Observe os exemplos a seguir:



Disponível em [https://fernandosantiago.com.br/GLOSSARIO\\_ILUSTRADO\\_BOTANICA.pdf](https://fernandosantiago.com.br/GLOSSARIO_ILUSTRADO_BOTANICA.pdf). Acesso em 22jul2022



Disponível em [https://fernandosantiago.com.br/GLOSSARIO\\_ILUSTRADO\\_BOTANICA.pdf](https://fernandosantiago.com.br/GLOSSARIO_ILUSTRADO_BOTANICA.pdf). Acesso em 22jul2022

Observe que, nesses exemplos, aparece um texto verbal (escrito) e, junto a ele, há ilustrações que têm a função de complementar o entendimento do leitor acerca do significado da palavra apresentada.





## APÊNDICE XVI

### GRUPO 3 - ORIENTAÇÕES PARA OS TRABALHOS

#### VERBETE DE GLOSSÁRIO ILUSTRADO



##### VAMOS TRABALHAR!

Agora que sabemos um pouco mais sobre os verbetes, vamos trabalhar. Leiam com atenção as orientações que seguem e façam as atividades solicitadas.

A seguir, há um texto informativo que nos explica o que são naus e o que são caravelas. O grupo deverá:

- 1) Ler o texto todo;
- 2) Grifar as partes que julgar importantes para explicar o que é uma nau e o que é uma caravela;
- 3) Elaborar, no caderno, o rascunho de dois pequenos textos:
  - Um verbete de glossário ilustrado da palavra NAU;
  - Um verbete de glossário ilustrado da palavra CARAVELA.
- 4) Passar a limpo, na cartolina recebida, os verbetes produzidos, de modo a formar um cartaz explicativo sobre a diferença entre nau e caravela, com os dois pequenos textos;
- 5) Ilustrar os verbetes, desenhando e colorindo as embarcações estudadas, representativas de cada verbete produzido pelo grupo.

#### Qual a diferença de caravela e nau?

Em 1441, uma nova embarcação foi desenvolvida pelos portugueses: a caravela. Ela facilitou a navegação marítima, sobretudo nas situações em que o vento estava contra a embarcação. Foi o principal meio de transporte marítimo dos portugueses até o século XVII.

A caravela era um barco pesqueiro, utilizado principalmente ao longo da costa da Europa, mas que também podia ser utilizado em alto mar.

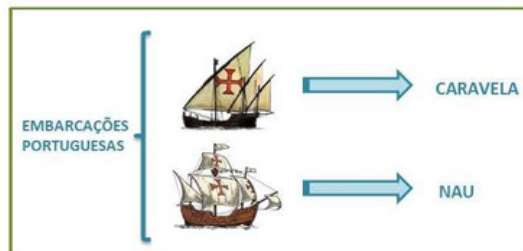
As caravelas eram pequenas, com no máximo três mastros, e utilizavam velas num formato que foi batizado “latino”, ou seja, triangulares. Eram barcos fáceis de conduzir e de controlar.

Os europeus viram nas caravelas a oportunidade de realizar comércios entre regiões distantes. Assim, elas serviam de meio de transporte para o comércio de especiarias asiáticas como pimenta, gengibre, noz moscada, açafraão, cravo, canela e seda.

De fato, o navio que marcou a primeira fase dos Descobrimientos portugueses, a fase atlântica e africana (incluído o Brasil até 1550), foi a caravela. Era de navegação fácil e possuía melhor capacidade de navegar, por ter um aparelho latino.

Já a nau é, acima de tudo, um navio de grandes dimensões. De modo geral, designa o navio de alto bordo, de aparelho redondo, e destinado ao comércio, e não raras vezes é qualificado por um termo adjetivo: nau de comércio, nau mercante, nau de guerra. De grande porte, com castelos de proa e de popa, dois, três ou quatro mastros, com duas ou três ordens de velas sobrepostas, as naus eram imponentes e de armação arredondada. Tinham velas latinas no mastro da ré. Diferentes das caravelas, as naus tinham, em geral, duas cobertas.

Além do formato das velas, o que diferenciava uma embarcação da outra era o tamanho: enquanto as caravelas mediam 22 metros de comprimento e transportavam até oitenta homens, as naus podiam chegar a 35 metros e tinham capacidade para cento e cinquenta tripulantes.



Disponível em: <https://abrir.link/dmO4V>. Acesso em 22jul2022. (Com adaptações)

**BOM TRABALHO!**







GRUPO 4 - TEXTO EXPLICATIVO



Grupo 4: INSTRUÇÃO DE MONTAGEM



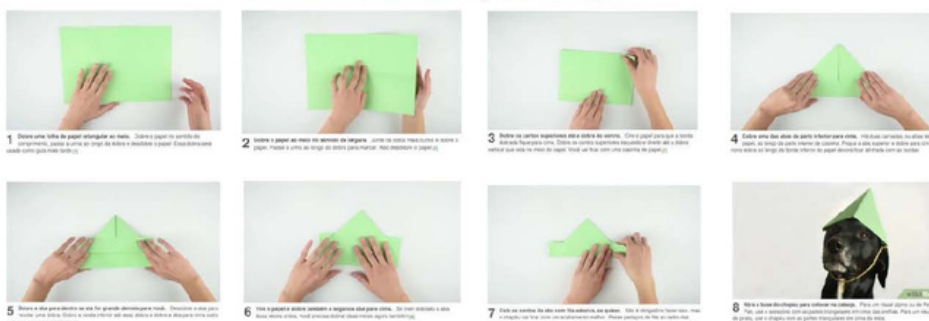
Vocês sabem o que é um texto injuntivo? E um texto instrucional?

O texto INJUNTIVO é aquele que tem a função de INSTRUIR o leitor na realização de algo. Nele, aparecem os procedimentos que devemos adotar quando quisermos, por exemplo, fazer um bolo, participar de um jogo ou de brincadeira qualquer etc.

São, então, gêneros textuais predominantemente injuntivos as receitas culinárias, os manuais de instruções, as propagandas, dentre diversos outros como as instruções de montagem, que vamos estudar melhor neste trabalho.

Aqui, vamos ter as instruções para fazer um chapéu de papel. Vejamos:

Como Fazer um Chapéu de Papel



Como fazer um chapéu de papel

Os chapéus são uma ótima forma de dar personalidade e deixar uma festa, peça de teatro ou brincadeiras mais divertidas. Em vez de comprar esse objeto na loja, você pode fazer o seu. Este é um projeto legal e simples para todas as idades. Siga, então, as instruções a seguir:

**1 Dobre uma folha de papel retangular ao meio.** Dobre o papel no sentido do comprimento, passe a unha ao longo da dobra e desdobre o papel. Essa dobra será usada como guia mais tarde. Uma folha de papel jornal com cerca de 75 x 60 cm será a melhor, mas você também pode usar uma folha de sulfite para fazer um chapéu para uma boneca.

**2 Dobre o papel ao meio no sentido da largura.** Junte os lados mais curtos e dobre o papel. Passe a unha ao longo da dobra para marcar. Não desdobre o papel.

**3 Dobre os cantos superiores até a dobra do centro.** Gire o papel para que a borda dobrada fique para cima. Dobre os cantos superiores esquerdo e direito até a dobra vertical que está no meio do papel. Você vai ficar com uma casinha de papel.

**4 Dobre uma das abas da parte inferior para cima.** Há duas camadas, ou abas de papel, ao longo da parte inferior da casinha. Pegue a aba superior e dobre para cima. A nova dobra ao longo da borda inferior do papel deverá ficar alinhada com as bordas inferiores dos triângulos.

**5 Dobre a aba para dentro se ela for grande demais para você.** Desdobre a aba para revelar uma dobra. Dobre a borda inferior até essa dobra e dobre a aba para cima outra vez, como no passo anterior. A largura da aba é você quem decide, de acordo com seu gosto. A maioria das pessoas prefere que ela meça de 2,5 a 5 cm.

**6 Vire o papel e dobre também a segunda aba para cima.** Se tiver dobrado a aba duas vezes antes, você precisa dobrar duas vezes agora também.

**7 Cole os cantos da aba com fita adesiva, se quiser.** Não é obrigatório fazer isso, mas o chapéu vai ficar com um acabamento melhor. Passe pedaços de fita ao redor das duas bordas laterais da aba para mantê-las unidas. Você também pode usar cola, mas não se esqueça de esperar secar. Para fazer um chapéu alpino, dobre os cantos da aba para baixo atrás da faixa para que o chapéu se pareça com um triângulo. Cole as bordas da aba ao chapéu.

**8 Abra a base do chapéu para colocar na cabeça.** Para um visual alpino ou de Peter Pan, use o acessório com as partes triangulares em cima das orelhas. Para um visual de pirata, use o chapéu com as partes triangulares em cima da testa.





# APÊNDICE XVIII

## GRUPO 4 - ORIENTAÇÕES PARA OS TRABALHOS

### Grupo 4: : INSTRUÇÃO DE MONTAGEM: nau ou caravela de Cabral



#### VAMOS TRABALHAR!

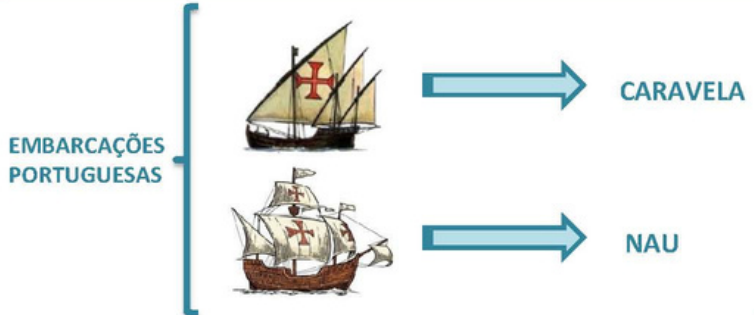
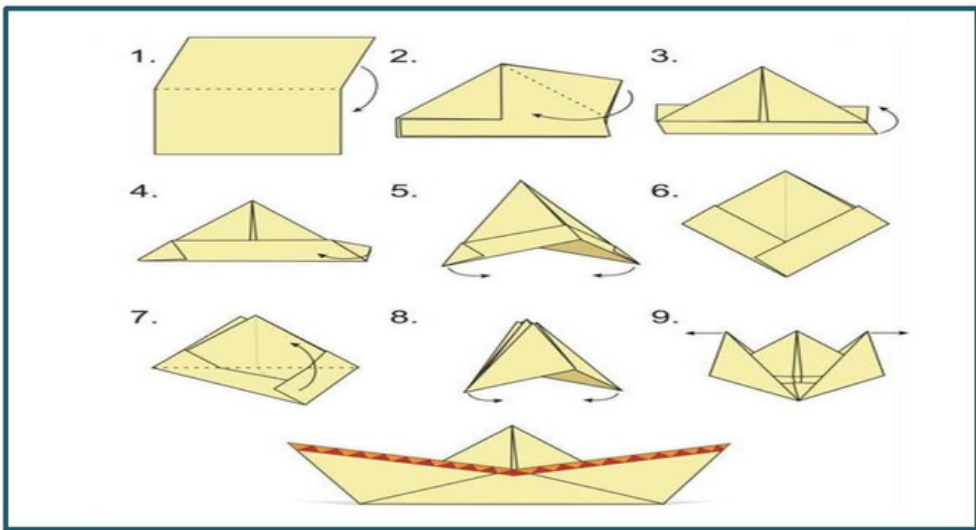
Agora que sabemos um pouco mais sobre o texto instrução de montagem, vamos trabalhar. Leiam com atenção as orientações que seguem e façam as atividades solicitadas.

O grupo deverá:

- 1) Ler as imagens, fornecidas no quadro abaixo, sobre como fazer um barco de papel.
- 2) Com a folha A4, disponibilizada no envelope recebido, confeccionar o próprio barco de papel, seguindo as orientações explicitadas nas imagens.
- 3) Na folha de EVA, disponibilizada para o grupo, desenhe as velas conforme o formato que deseje representar: de uma nau ou de uma caravela que represente as embarcações da esquadra de Cabral.
- 4) Recorte as velas desenhadas no EVA, desenhe e pinte nelas a cruz vermelha da esquadra de Cabral e cole as velas prontas nos mastros (palitos de dentes). Observe o modelo de nau e de caravela a seguir.
- 5) Após, no barquinho feito, escreva o que ele poderia levar para nossos compatriotas indígenas a fim de presentear-los. Esse “presente” pode ser palavras que representem bons sentimentos, por exemplo.
- 6) Por fim, cole os mastros (palitos de dente) com as velas no barco de papel.
- 7) Ao término, organizar o material para apresentar o trabalho produzido para a turma.



#### INSTRUÇÕES DE MONTAGEM



CAPRICHEM! BOM TRABALHO!





## APÊNDICE XIX

### GRUPO 5 - TEXTO EXPLICATIVO



#### Grupo 5: TEXTO NARRATIVO



Vocês se lembram dos elementos que compõem o texto narrativo?

Vamos recordar, brevemente, quais são os elementos do texto narrativo!

O texto narrativo é aquele em que há uma história sendo contada. Nele aparecem, de modo geral, os seguintes elementos:

- 1º) Narrador: é quem narra os fatos ocorridos, ou seja, é quem conta a história. Ele pode ser
  - a) Narrador-observador: conta a história sem participar dela como personagem;
  - b) Narrador-personagem: conta a história e dela participa como personagem.
- 2º) Personagens: aqueles que participam da história atuando nos fatos ocorridos.
- 3º) Espaço: o local onde ocorre a história.
- 4º) Tempo: quando ocorre a história.
- 5º) Enredo: são os acontecimentos, os fatos ocorridos.

Observamos também, nesse tipo de texto, formas diferentes de discurso. Isso significa que os personagens podem falar diretamente uns com os outros ou o narrador pode reproduzir o discurso dos personagens. Dessa forma, basicamente temos:

1º) O discurso direto: os personagens produzem seu próprio discurso. No texto escrito, esse tipo de discurso aparece entre aspas ou acompanhado de travessão em parágrafo próprio. Além disso, é registrado junto a um verbo de elocução, que pode aparecer antes, depois ou no meio do discurso.

Exemplo: A professora entregou o material para os estudantes e solicitou:  
- Leiam com atenção e façam as atividades.

2º) O discurso indireto: o narrador é quem reproduz a fala da personagem.

Exemplo: A professora entregou o material para os estudantes e solicitou a eles que lessem com atenção o material e que fizessem as atividades.



#### VAMOS TRABALHAR!

Agora que recordamos os elementos do texto narrativo, vamos trabalhar. Leiam com atenção as orientações que seguem e façam as atividades solicitadas.

A seguir, na próxima página, há um esquema de texto narrativo que cada componente do grupo deverá preencher coletivamente. Os elementos que serão indicados devem ter como base aqueles que estão presentes no quadro ilustrativo, que mostra a chegada dos portugueses às terras onde hoje é o nosso país: Brasil. O grupo deve então:

- 1º) Observar com atenção o quadro ilustrativo;
- 2º) Preencher o esquema dos elementos do texto narrativo que será escrito;
- 3º) Elaborar o rascunho do texto empregando os elementos apontados no esquema de texto produzido;
- 4º) Ler o rascunho do texto para corrigi-lo e para fazer alterações que forem necessárias;
- 5º) Passar a limpo o texto, no formulário de texto definitivo.
- 6º) Produzir uma pequena MAQUETE contendo alguns elementos representativos do texto elaborado.
- 7º) Organizar os materiais e apresentar o trabalho para a turma.

**BOM TRABALHO!**







## GRUPO 5 - ANÁLISE DE TEXTO NARRATIVO

### Grupo 5: ESQUEMA DE TEXTO NARRATIVO

- 1) Observe o quadro representativo da chegada dos portugueses ao Brasil e, com base nos elementos nele retratados, preencha o esquema que será utilizado para a elaboração do texto narrativo que será produzido pelo grupo.



Disponível em <https://picryl.com/media/pedro-e-297-a-0001-1-p24-c-r0150-cropped-15fc3b>. Acesso em 30jul2022

- Personagens (Escolha os personagens que atuarão na história como os principais e descreva-os. Outros personagens, que não sejam os principais, podem aparecer na história sem uma descrição mais detalhada):

---

---

---

---

- Tempo (Data de ocorrência do fato – dia, mês e ano):

---

- Espaço ( Descrição do local onde aconteceu o fato):

---

---

---

- Escolha o tipo de narrador que vai contar a história:

a) ( ) Narrador-observador (Quem será: um indígena, um português, um elemento da natureza etc?)

---

b) ( ) Narrador-personagem (Quem será: um indígena, um português, um elemento da natureza etc?)

---

- Enredo (Quais ações aconteceram? Liste-as, observando uma ordem cronológica):

---

---

---

---

- Elabore, com as informações desse esquema, o texto que será apresentado pelo grupo à turma. Empregue, no texto, os dois tipos de discurso: o discurso direto e o discurso indireto.

- Feito o esquema, produza o texto na FOLHA DE RASCUNHO DO TEXTO, fornecida pelo (a) professor (a).











## APÊNDICE XXIII

### GRUPO 6 - TEXTO EXPLICATIVO E ORIENTAÇÕES PARA OS TRABALHOS



#### Grupo 6: POEMA



Vocês se lembram dos elementos que compõem o texto em versos?

Vamos recordar, brevemente, algumas informações sobre o texto em versos!

O texto em versos é chamado de poema e pode ter rimas ou não. Além disso, diferentemente da prosa, que é escrita em texto de linhas contínuas, corridas, o poema apresenta versos que, agrupados, formam estrofes.

As características do poema que vamos estudar são:

- Verso;
- Estrofe e
- Rima.

O verso é cada linha do poema, a estrofe representa o conjunto de versos agrupados e a rima é a combinação e a aproximação de sons entre as palavras dos versos. Vamos observar um exemplo de texto em versos:

#### A BAILARINA

1ª estrofe 5 linhas = 5 versos	⇒	Esta menina tão pequenina quer ser bailarina. Não conhece nem dó nem ré mas sabe ficar na ponta do pé.	O final das palavras que rimam aparece com a mesma cor.
2ª estrofe 2 linhas = 2 versos	⇒	Não conhece nem mi nem fi Mas inclina o corpo para cá e para lá	
3ª estrofe 2 linhas = 2 versos	⇒	Não conhece nem lá nem si, mas fecha os olhos e sorri.	
4ª estrofe 2 linhas = 2 versos	⇒	Roda, roda, roda, com os bracinhos no ar e não fica tonta nem sai do lugar.	

Disponível em: <https://www.culturagenial.com/poema-a-bailarina-de-cecilia-meireles/> Acesso em 28jul2022.



#### AGORA VAMOS TRABALHAR!

Agora que recordamos alguns elementos do texto em versos, vamos trabalhar. Leiam com atenção as orientações que seguem e façam as atividades solicitadas.

A seguir, na próxima página, há um texto em prosa que trata da chegada dos portugueses às terras onde hoje é o nosso país: no Brasil. O grupo deve então:

- 1º) Ler o texto em prosa apresentado no próximo quadro;
- 2º) Grifar as informações que julgar mais importantes;
- 3º) Elaborar o rascunho de um poema com as ideias grifadas no texto lido. O poema deve ter no mínimo três estrofes com o mínimo de três versos cada uma delas. Também deve conter rimas;
- 4º) Em seguida, ler o rascunho do texto para corrigi-lo e para fazer alterações que forem necessárias;
- 5º) Passar a limpo o poema, no formulário de texto definitivo.
- 6º) Produzir uma pequena MAQUETE contendo alguns elementos representativos do poema elaborado.
- 7º) Organizar os materiais e apresentar o trabalho para a turma.

**BOM TRABALHO!**





## APÊNDICE XXIV

### GRUPO 6 - TEXTO COM INFORMAÇÕES PARA A PRODUÇÃO DE POEMA

#### Grupo 6: POEMA

1) Observem o texto que trata da chegada dos portugueses ao Brasil e, com base nas informações e nas ideias nele retratadas, elaborem um texto em versos, ou seja, um poema.

O “Descobrimento” do Brasil aconteceu em 22 de abril de 1500, momento em que os portugueses chegaram às terras que hoje pertencem ao Brasil. Cada vez mais, a expressão “descobrimento” está sendo questionada pelos estudiosos por ela não descrever com exatidão este fato histórico. Isso porque “descobrimento” é um termo eurocêntrico, uma vez que significa não haver habitantes nas terras encontradas pelos portugueses. Desse modo, a expressão “Chegada dos Portugueses ao Brasil” é mais precisa, pois reconhece a existência de povos originários nestas terras.

O dia da chegada dos portugueses ao Brasil é comemorado como o Dia do Descobrimento do Brasil, 22 de abril, e recorda essa data histórica. Sem relatos de qualquer tipo de dificuldade ou de imprevistos, a esquadra de Cabral cruzou aproximadamente 3.600 quilômetros em um mês, até encontrar os primeiros sinais de terra.

Chegando ao litoral sul do atual estado da Bahia, as caravelas da esquadra portuguesa avistaram um monte, que foi batizado de Monte Pascoal. Nessa data, 22 de abril, uma pequena invasão da frota aportou no litoral, local que ficou conhecido como Porto Seguro.

Dois dias após a chegada, os portugueses travaram conhecimento com os indígenas que habitavam a região. Cabral, então, embarcou alguns indígenas em sua caravela.

O litoral baiano era ocupado pelos indígenas Tupinambá e Tupiniquim, enquanto no interior viviam os Aimoré.

Na caravela, os indígenas experimentaram os alimentos dos portugueses, mas não gostaram deles e se espantaram com os animais, como as galinhas.

Segundo Pero Vaz Caminha, ao verem objetos de prata e de ouro, os indígenas deram a entender que os conheciam e apontaram a terra. Assim, os portugueses pensaram que eles possuíam aqueles metais, o que não foi confirmado pelas pesquisas que fizeram.

O estranhamento também vinha dos portugueses, que não compreendiam o fato de os indígenas andarem nus. Igualmente, como não encontraram estátuas representando deuses, concluíram que os indígenas não tinham religião.

Mais adiante, no dia 26 de abril, foi celebrada a primeira missa em solo brasileiro, realizada por Frei Henrique de Coimbra.

Após rezar a missa e renovar os suprimentos da esquadra, Pedro Álvares Cabral rumou para as Índias. Como acreditavam que a terra descoberta não passava de uma ilha, nomeou-a Ilha de Vera Cruz, nome que, posteriormente, foi substituído por Terra de Santa Cruz, pois os navegantes perceberam tratar-se de um continente. Por fim, decidiram chamar as terras de Brasil, em 1511, devido à grande quantidade de árvores de pau-brasil existente na região. Mesmo assim, alguns autores europeus referiam-se às novas terras como “terra dos papagaios”, pela quantidade desses pássaros encontrados na região.

Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/descobrimento-do-brasil/> Acesso em 28jul2022. (Com adaptações).

- Elaborem, com as informações desse texto em prosa, o poema que será apresentado pelo grupo à turma. Empreguem, no poema, rimas entre as palavras.
- Produzam o texto na FOLHA DE RASCUNHO, fornecida pelo (a) professor (a).
- Em seguida, façam correções e alterações, caso seja necessário.
- Passem a limpo o texto na folha destinada à produção final para apresentação. Podem utilizar lápis de cor ou canetinhas para tornar o texto mais legível a todos.
- Elaborem uma pequena maquete representativa do poema produzido.

Bom trabalho!









## APÊNDICE XXVI

### GRUPO 6 - FORMULÁRIO PARA ELABORAÇÃO DE TEXTO DEFINITIVO



Grupo 6: POEMA

POEMA





## GRUPO 7 - TEXTO EXPLICATIVO E ORIENTAÇÕES PARA OS TRABALHOS



### Grupo 7: TEATRO DE FANTOCHES



Que tal montar um teatro de fantoches para contar a história da chegada dos portugueses às terras brasileiras?

Teatro de fantoches, teatro de bonecos ou teatro de marionetes é o termo que designa, no teatro, a apresentação feita com fantoches, com marionetes ou com bonecos de manipulação em uma espécie de palco com cortinas, cenários e demais elementos próprios construídos especialmente para a apresentação de uma história. Veja este palco/cenário:



Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Teatro\\_de\\_fantoches#/media/Ficheiro:Winterfeldplatz7\\_Berlin.JPG](https://pt.wikipedia.org/wiki/Teatro_de_fantoches#/media/Ficheiro:Winterfeldplatz7_Berlin.JPG). Acesso em 28jul2022



#### QUAL SERÁ A NOSSA TAREFA?

Nossa tarefa será contar a história da chegada dos portugueses às terras brasileiras por meio de um teatro de fantoches. Para isso siga as instruções constantes no quadro a seguir.

Na próxima página, há um texto que trata da chegada dos portugueses às terras onde hoje é o nosso país: no Brasil. O grupo deve então:

- 1º) Ler o texto apresentado;
- 2º) Grifar as informações que julgar mais importantes;
- 3º) Selecionar, na página de ilustrações a seguir, os elementos e os personagens que melhor se encaixarem nos diálogos que serão elaborados;
- 4º) Elaborar um texto teatral, (ver modelo na página seguinte) em forma de diálogos, na folha destinada à produção do texto, adaptado para a apresentação da história, determinando quais serão as falas de cada personagem;
- 5º) Criar os diálogos dos personagens escolhidos, pintar, se necessário, os personagens e demais elementos selecionados para a apresentação, recortá-los e colar os palitos recebidos atrás das gravuras, montando, assim, os fantoches da história.
- 6º) Criar e montar um cenário para a apresentação: desenhar e pintar, se o grupo julgar necessário, elementos para compor o cenário como árvores, sol, nuvens dentre outros;
- 7º) Ensaiar a apresentação que será feita à turma;
- 8º) Apresentar o trabalho para a turma.

**BOM TRABALHO!**







## APÊNDICE XXVIII

### GRUPO 7 - TEXTO COM INFORMAÇÕES PARA PRODUÇÃO DE TEXTO TEATRAL

#### Grupo 7: TEATRO DE FANTOCHES

##### Texto

O “Descobrimento” do Brasil aconteceu em 22 de abril de 1500, momento em que os portugueses chegaram às terras que hoje pertencem ao Brasil. Cada vez mais, a expressão “descobrimento” está sendo questionada pelos estudiosos por ela não descrever com exatidão este fato histórico. Isso porque “descobrimento” é um termo eurocêntrico, uma vez que significa não haver habitantes nas terras encontradas pelos portugueses. Desse modo, a expressão “Chegada dos Portugueses ao Brasil” é mais precisa, pois reconhece a existência de povos originários nestas terras.

O dia da chegada dos portugueses ao Brasil é comemorado como o Dia do Descobrimento do Brasil, 22 de abril, e recorda essa data histórica. Sem relatos de qualquer tipo de dificuldade ou de imprevistos, a esquadra de Cabral cruzou aproximadamente 3.600 quilômetros em um mês, até encontrar os primeiros sinais de terra.

Chegando ao litoral sul do atual estado da Bahia, as caravelas da esquadra portuguesa avistaram um monte, que foi batizado de Monte Pascoal. Nessa data, 22 de abril, uma pequena invasão da frota aportou no litoral, local que ficou conhecido como Porto Seguro.

Dois dias após a chegada, os portugueses travaram conhecimento com os indígenas que habitavam a região. Cabral, então, embarcou alguns indígenas em sua caravela.

O litoral baiano era ocupado pelos indígenas Tupinambá e Tupiniquim, enquanto no interior viviam os Aimoré.

Na caravela, os indígenas experimentaram os alimentos dos portugueses, mas não gostaram deles e se espantaram com os animais, como as galinhas.

Segundo Pero Vaz Caminha, ao verem objetos de prata e de ouro, os indígenas deram a entender que os conheciam e apontaram a terra. Assim, os portugueses pensaram que eles possuíam aqueles metais, o que não foi confirmado pelas pesquisas que fizeram.

O estranhamento também vinha dos portugueses, que não compreendiam o fato de os indígenas andarem nus. Igualmente, como não encontraram estátuas representando deuses, concluíram que os indígenas não tinham religião.

Mais adiante, no dia 26 de abril, foi celebrada a primeira missa em solo brasileiro, realizada por Frei Henrique de Coimbra.

Após rezar a missa e renovar os suprimentos da esquadra, Pedro Álvares Cabral rumou para as Índias. Como acreditavam que a terra descoberta não passava de uma ilha, nomeou-a Ilha de Vera Cruz, nome que, posteriormente, foi substituído por Terra de Santa Cruz, pois os navegantes perceberam tratar-se de um continente. Por fim, decidiram chamar as terras de Brasil, em 1511, devido à grande quantidade de árvores de pau-brasil existente na região. Mesmo assim, alguns autores europeus referiam-se às novas terras como “terra dos papagaios”, pela quantidade desses pássaros encontrados na região.

Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/descobrimento-do-brasil/> Acesso em 28jul2022. (Com adaptações).

#### O TEXTO TEATRAL

O Texto Teatral ou Dramático são aqueles produzidos para serem representados (encenados) e podem ser escritos em versos ou em prosa. Eles apresentam enredo, personagens, tempo, espaço e podem estar divididos em “atos”, que representam os diversos momentos da ação, por exemplo, o momento da mudança de cenário e/ou de personagens.

Eles apresentam diálogo entre as personagens e algumas observações no corpo do texto, tal qual o espaço, a cena, os atos, as personagens, as rubricas (de interpretação, de movimento).

São produzidos para serem representados e não contados e, para prender a atenção do espectador, sempre apresentam um conflito, ou seja, um momento de tensão que será resolvido no decorrer dos fatos.

**Vejam um exemplo de texto teatral na próxima página!**





## APÊNDICE XXIX

### GRUPO 7 - EXEMPLO DE TEXTO TEATRAL

#### A cigarra e as formiga, de Monteiro Lobato

(Entra o narrador) Narrador 1: As cigarras e as formigas – fábula de Monteiro Lobato

Narrador 2: A formiga boa (Formigas entram e começam a trabalhar)

Narrador 1: Houve uma banda de jovens cigarras (cigarras entram) que tinham o costume de ensaiar ao pé dum formigueiro.

Cigarra A: Um... Um dois três e... (Começam a cantar)

(Formigas se divertem e dançam enquanto trabalham.)

Narrador 2: Só paravam quando cansadinhas; e ficavam felizes quando percebiam que divertiam as formigas que por ali trabalhavam.

As cigarras param de cantar e as formigas aplaudem)

Formiga 4 (para Formiga 2): Ai, eu adoro eles!

Formiga 2 : Eu também!

(Formigas voltam a trabalhar as Cigarras conversam entre eles sobre o show)

Música: A formiga, a formiga trabalhava até pifar; / E a cigarra e a cigarra só vivia a cantar.

A cigarra é muito boa que parece uma orquestra, Ela canta, ela toca e alegre a floresta.

Narrador 1: Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas (efeitos sonoros). Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas. (Todos saem correndo e as cigarras ficam encolhidas num canto)

Narrador 2 - As pobres cigarras, sem abrigo e com muito frio, foram procurar ajuda. Mancando e tremendo de frio foram ao formigueiro.

Segunda participação dos músicos. Mesma música da cena anterior, mas mais lenta, sombria e grave.

A cigarra, tão alegre, que vivia a cantar, A coitada, a coitada, no inverso pôs-se a chorar.

Mudar cenário e manter a música até que todas as cigarras se aninhem no canto do palco.

(Formigueiro. Formiguinha 1 e 3 jogam vídeo game. Formiguinha 4 e 5 arrumam. Formiga 2 entra com uma panela)

Formiga 2: Pessoal, a sopa está servida!

Formiga 1 e 3: Oba!

(Toca a campainha)

Formiga 4: Ué? Quem será?

Formiga 5 (abrindo a porta): Oi! Que querem?

Cigarra A: Viemos em busca de um agasalho. (tosse)

Cigarra B: O mau tempo não passa e a gente...

Formiga 4 (interrompendo): E o que fizeram durante o bom tempo, que não construíram a casa de vocês?

Cigarra B (assoando o nariz): A gente cantava, bem sabe somos cantores e...

Formiga 2 (reconhecendo os músicos) Ah! Eram vocês que cantavam nessa árvore enquanto nós trabalhávamos ?

Cigarra E: Isso mesmo, era a gente.. (espirra)

Cigarra D: Estávamos ensaiando nosso show... (tosse)

Cigarra A – E a chuva alagou nossa casa. Formiga 1: Ah! Pois então entrem!

Formiga 5: Vocês cantam muito bem! A gente sempre gostou do som de vocês!

Cigarra E: Isso mesmo, era a gente.. (espirra)

Cigarra D: Estávamos ensaiando nosso show... (tosse)

Cigarra A – E a chuva alagou nossa casa. Formiga 1: Ah! Pois então entrem!

Formiga 5: Vocês cantam muito bem! A gente sempre gostou do som de vocês!

Formiga 3: A música nos distrai.

Formiga 4: E nos deixava mais alegre no trabalho. Me dá um autógrafo?

Formiga 2 (para as cigarras): A gente sempre falava: que felicidade termos vizinhos tão legais!

[...]

Disponível em: [https://www.teatronaescola.com/index.php/banco-de-pecas/item/a-cigarra-e-a-formiga-adaptacao-teatral-da-fabula-homonias-de-monteiro-lobato?category\\_id=30](https://www.teatronaescola.com/index.php/banco-de-pecas/item/a-cigarra-e-a-formiga-adaptacao-teatral-da-fabula-homonias-de-monteiro-lobato?category_id=30).









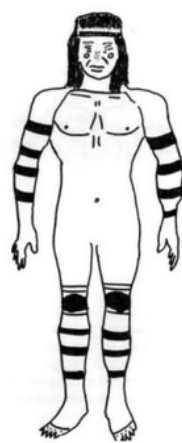
# APÊNDICE XXXI

## GRUPO 7 - GRAVURAS PARA A PRODUÇÃO DE TEATRO DE FANTOCHES ("PALITOCHEs")

### Grupo 7: TEATRO DE FANTOCHES ILUSTRAÇÕES PARA CORTAR E MONTAR O TEATRO



Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/indios-brasil1.htm>. Acesso em 28jul2022



Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/Acesso> em 28jul2022



Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/indios-brasil1.htm>



# OFICINA 3



## Nosso povo, nossa nação!

### CONTEÚDO:

Etnias/povos indígenas do Brasil

CARGA HORÁRIA:  
4h/a

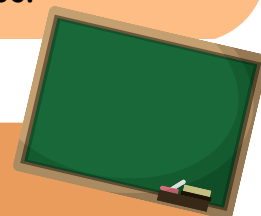
### OBJETIVOS:

- Conhecer o quantitativo de povos/etnias indígenas do Brasil, identificando os estados e as regiões de onde são originários.
- Representar, por meio de maquetes, os povos e as aldeias indígenas brasileiros.



### RECURSOS:

- Cópias do Relatório de aula (Apêndice A);
- Lousa;
- Pincéis (ou giz) para lousa;
- Mapa-múndi;
- 5 folhas de cartolina branca (ou de papel pardo) com mapa político do Brasil desenhado;
- Pincéis atômicos (grossos e finos) – de cores variadas (azul, vermelho, preto e verde) – um conjunto para cada grupo;
- 10 rolos de papelão – suporte de papel higiênico;
- 7 caixas de giz de cera (uma para cada grupo);
- 7 caixas de lápis de cor (uma para cada grupo);
- 7 caixas de canetinhas hidrocor (uma para cada grupo);
- 7 vidros de cola branca (uma para cada grupo);
- 7 tesouras (uma para cada grupo);
- 1 folha de isopor largura média;
- 1 vidro de cola para isopor;
- Folhas de papel crepom de cores variadas (uma de cada cor);
- Folhas de papel fantasia de cores variadas (uma de cada cor);
- Rolos de lã (pedaços) de cores variadas;
- 2 caixas de palitos de dente;
- 2 pacotes de palitos de picolé;
- 1 caixa de tinta guache com cores variadas;
- 6 pincéis para pintar com guache: dois mais finos, dois médios e dois mais grossos.





## APRESENTAÇÃO

Sabemos que quando os portugueses chegaram às terras onde hoje é o nosso país, muitos povos já as habitavam: os indígenas. Estima-se que, àquela época, ou seja, em 1500, havia cerca de três a cinco milhões de habitantes indígenas vivendo nessas terras. Hoje, no entanto, esse número está bem menor, mas ainda existem vários povos que, assim como nós, são cidadãos brasileiros e que habitam o nosso país.

É importante, então, conhecermos um pouco mais sobre esses nossos compatriotas que, desde a chegada dos europeus até os dias atuais, colaboram com a formação e com o desenvolvimento da sociedade brasileira. Assim, a realização desta oficina nos proporcionará um maior aprendizado sobre esses povos: suas etnias, suas principais características e o local onde originariamente vivem ou viviam.

## METODOLOGIA



### 1º momento: Atividade integradora

Roda de conversa com a turma a partir do significado da palavra “etnia”. Os estudantes deverão consultar o significado da palavra no dicionário. Serão registrados na lousa os sentidos da palavra, fornecidos pelos alunos.

Após esse breve trabalho, o (a) professor(a) passará ao momento da problematização para início das atividades em grupos, levantando os seguintes questionamentos: os povos indígenas constituem-se uma só etnia ou várias etnias? Explique por quê. Qual é (ou quais são)?

O (A) professor (a) deverá ouvir as respostas fornecidas pelos estudantes, registrá-las na lousa e deixá-las registradas para que sejam discutidas em outro momento da oficina.

### 2º momento: Problematização

Nesse momento, será solicitada a formação dos grupos para que se possam realizar os trabalhos. Enquanto os estudantes organizam-se em grupos, o (a) professor (a) deverá afixar na lousa um mapa-múndi. Ao término da organização da sala, a figura do mapa deve servir de base para a discussão acerca dos questionamentos feitos anteriormente e acrescentar outros: comparando os territórios representados no mapa, quais países possuem a maior extensão de terras? A extensão territorial, ou seja, o tamanho do país interfere em algo? Explique.

Um mapa como o apresentado na figura a seguir é ideal, pois cada território apresenta a bandeira representativa do país que o ocupa.

Mapa-múndi



Disponível em <https://www.elo7.com.br/painel-de-festa-mapa-mundi/dp/B84513>. Acesso em 02ago2022.





### 3º momento: Fundamentação teórica

Os questionamentos lançados anteriormente devem servir de base para a reflexão durante a realização dos trabalhos, que serão efetivados a fim de se obterem possíveis respostas para as questões-problemas. Dessa forma, serão propostas atividades de leitura e de produção de materiais que possibilitem a reflexão, a discussão e a conclusão relativas às perguntas feitas no momento anterior.

O texto selecionado para leitura foi extraído da internet para o suporte teórico; no entanto, foram feitas adaptações para que se tornasse mais inteligível e mais adequado ao público leitor: alunos do 7º ano do ensino fundamental. Intitulado “População indígena do Brasil”, está disponível em:

- <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/a-populacao-indigena-no-brasil>, conforme apresentado a seguir.

#### Texto principal:

#### **População indígena do Brasil**

A população indígena no Brasil representa um grande número de povos indígenas que, ao longo dos anos, sofreu uma considerável diminuição, seja por extermínio, seja por doenças trazidas pelos colonizadores. Esses povos já habitavam o território brasileiro muito antes da chegada dos portugueses e estão distribuídos nas cinco regiões do país: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

A Constituição Federal do Brasil de 1824 não falava sobre a existência dos povos indígenas, considerando, assim, que a sociedade brasileira era homogênea, ou seja, era igual em todos os aspectos. Já a Constituição Federal de 1988 passou a considerar a pluralidade étnica (várias etnias diferentes), as diferenças como direito, apresentando a questão da proteção às comunidades indígenas e estabelecendo prazo para que suas terras fossem demarcadas, isto é, determinadas.

Em 1910, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), sendo este, portanto, o órgão do governo brasileiro responsável pelas questões indigenistas. Já em 1967, foi criada a Fundação Nacional do Índio (Funai), cuja função está relacionada à delimitação, à demarcação, à regularização e ao registro das terras indígenas. É também de responsabilidade desse órgão coordenar, fazer e implantar as políticas de proteção aos povos indígenas.

A população indígena no país sofreu uma enorme diminuição, entre o século XVI (16) e o século XX (20), passando de milhões para a casa dos milhares. Extermínios, epidemias e também escravidão foram os principais motivos dessa redução. Foi após a década de 80 que esse cenário mudou e a população indígena voltou a aumentar. De acordo com o Instituto Socioambiental, os povos indígenas têm crescido em média 3,5% ao ano.







Esses povos têm sofrido, de acordo com a Funai, diversas transformações sociais, necessitando buscar alternativas para sobreviverem física e culturalmente mediante às influências sofridas pelo restante da sociedade presente hoje no Brasil. Seus territórios têm passado por diversas invasões, muitos indígenas sofrem exploração sexual e exploração do trabalho, inclusive o infantil. Além disso, muitos dos que saem de suas terras passam a viver em situação de miséria e marginalizados nas grandes cidades. Segundo dados publicados pela Funai, a população indígena em 1500 era de, aproximadamente, 3.000.000 (três milhões) de habitantes divididos entre 1.000 (mil) povos/etnias diferentes, sendo que, aproximadamente, 2.000.000 (dois milhões) estavam estabelecidos no litoral do país e 1.000.000 (um milhão), no interior.

O censo demográfico, uma pesquisa feita pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2010, constatou que havia no Brasil cerca de 817.963 (oitocentos e dezessete mil, novecentos e sessenta e três) indígenas. Desse total, 502.783 encontravam-se na zona rural (campo) e 315.180 habitavam os centros urbanos (cidades). O censo também identificou, em parceria com a Funai, 505 terras indígenas, que representam apenas 12,5% do território brasileiro. Desse total de terras, em apenas dez apresentavam uma população indígena maior que 10.000 (dez mil) habitantes.

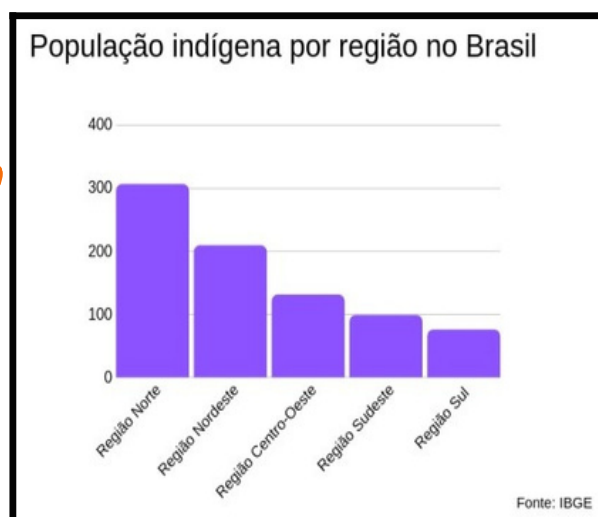
O censo demográfico também permitiu averiguar as áreas de maior concentração indígena. A região Norte do país é a que possui maior contingente, com mais de 300.000 indígenas. A região Sul é a que apresenta menor número de povos indígenas no país, concentrando um pouco mais de 70.000. Veja no gráfico após o texto a seguir.



### Etnias indígenas no Brasil

Sobre a ocupação dos cidadãos indígenas brasileiros no Brasil, segundo o IBGE, na região Norte, o estado de maior concentração indígena é o **Amazonas**; na região Nordeste, o estado da **Bahia**; na região Centro-Oeste, o estado do **Mato Grosso do Sul**; na região Sudeste, o estado de **São Paulo** e na região Sul, o estado do **Rio Grande do Sul**. O censo demográfico de 2010 divulgou a existência de, aproximadamente, 305 etnias diferentes no Brasil.

A região de **maior concentração** de terras indígenas é a **Região Norte**, com cerca de 54%. A **Região Norte** é a maior região do Brasil em extensão territorial e envolve **sete estados brasileiros**: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins.



Disponível em: < <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/a-populacao-indigena-no-brasil> >  
Acesso em 02ago2022.

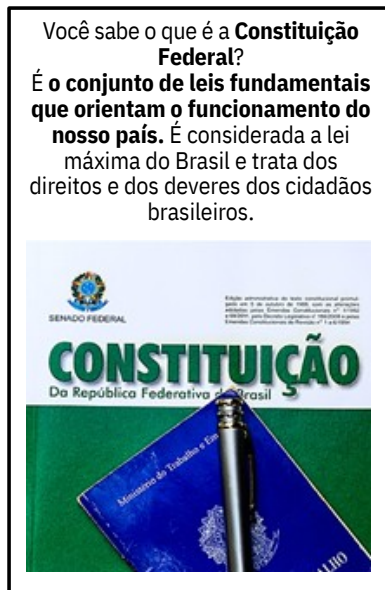


## Mais algumas informações sobre o texto proposto para leitura...



No texto, foram inseridas informações sobre o que é a Constituição Federal, seguida de uma imagem conforme apresentado a seguir.

### Constituição Federal



Fonte: [https://www.canva.com/design/DAFGe\\_efb0E/jcaTOBcT9acFpf8TjUHLFQ/edit](https://www.canva.com/design/DAFGe_efb0E/jcaTOBcT9acFpf8TjUHLFQ/edit)

Além desse quadro, outro, contendo informações diversas (Apêndice B), foi inserido ao texto principal:

“Mapa político do Brasil”, disponível em:

- < <https://www.pinterest.es/pin/735353445381265228/> >

### 4º momento: Aplicação do tema

É importante lembrar que a turma já fora dividida em sete grupos na primeira oficina, de modo que eles são grupos fixos para a realização de, praticamente, todas as oficinas previstas. Reunidos os grupos conforme solicitado no momento anterior, o (a) professor (a) solicitará que um representante de cada grupo vá sortear o roteiro com o qual trabalhará. Serão sete roteiros, apresentados e descritos a seguir:

- Grupo 1 – Povos dos estados da região Norte;
- Grupo 2 – Povos dos estados da região Nordeste;
- Grupo 3 – Povos dos estados da região Centro-Oeste;
- Grupo 4 – Povos dos estados da região Sudeste;
- Grupo 5 – Povos dos estados da região Sul;
- Grupo 6 – Representação dos indígenas por meio de maquete e
- Grupo 7 – Representação de aldeia indígena por meio de maquete.





Após o sorteio dos temas, o (a) professor (a) entregará o material, junto ao roteiro de trabalho, para cada grupo



e comunicará que, a partir daquele momento, os grupos terão, aproximadamente, 40 minutos para executar as tarefas determinadas no roteiro, preparando, assim, o trabalho que apresentarão para a turma ao término do período determinado para a realização das atividades. Assim, eles serão desafiados a efetivar aprendizagens acerca das etnias indígenas por meio de alguns gêneros textuais e demais modelos didáticos que representem os povos indígenas, os estados e regiões de onde se originaram e as aldeias onde originalmente vivem ou viveram esses cidadãos.

Em relação às atividades, destacamos que todos os roteiros serão divididos em, basicamente, duas partes. A primeira parte será comum a todos os grupos e constitui-se no texto informativo, apresentado anteriormente, em que se explicitam informações sobre os povos indígenas brasileiros. Nesse texto, a única informação que não será comum a todos os grupos diz respeito àquelas acerca das regiões e dos povos indígenas que nelas se originam e/ou habitam. E, em relação aos grupos 6 e 7, que trabalharão com a elaboração de uma maquete, há especificidades voltadas para esse tipo de atividade.

Já na segunda parte do roteiro, haverá a explicitação das especificidades de cada atividade, de modo que os grupos que ficarem responsáveis por apresentar as etnias indígenas presentes em cada região brasileira, ou seja, do grupo 1 ao grupo 5, as atividades serão as seguintes:

### **Grupo 1: região Norte – Cartaz (Roteiro – Apêndice I)**

O trabalho será apresentar informações sobre os povos indígenas cuja origem é a região Norte do nosso país. Para isso, o grupo produzirá um cartaz. Deverá, então:

1º) Ler e reler o texto para obter informações importantes de serem apresentadas. São elas:

- Localização da região Norte, no mapa recebido, pintando-a de verde;
- Preenchimento, no mapa, da região com o nome de cada estado e com a sigla correspondente;
- Informação sobre o número total de etnias (geral e em cada estado);
- Informação sobre algumas etnias.

2º) Recortar as ilustrações dos povos e colá-las no cartaz.

3º) Escrever como título do cartaz “Etnias/povos indígenas do Norte do Brasil”.



### **Grupo 2: região Nordeste – Cartaz (Roteiro – Apêndice II)**

O trabalho será apresentar informações sobre os povos indígenas cuja origem é a região Nordeste do nosso país. Para isso, o grupo produzirá um cartaz. Deverá, então:

1º) Ler e reler o texto para obter informações importantes de serem apresentadas. São elas:

- Localização da região Nordeste, no mapa recebido, pintando-a de azul;





- Preenchimento, no mapa, da região com o nome de cada estado e com a sigla correspondente;
- Informação sobre o número total de etnias (geral e em cada estado);
- Informação sobre algumas etnias.

2º) Recortar as ilustrações dos povos e colá-las no cartaz.

3º) Escrever como título do cartaz “Etnias/povos indígenas do Nordeste do Brasil”.



### **Grupo 3: região Centro-Oeste – Cartaz (Roteiro – Apêndice III)**

O trabalho será apresentar informações sobre os povos indígenas cuja origem é a região Centro-Oeste do nosso país. Para isso, o grupo produzirá um cartaz. Deverá, então:

1º) Ler e reler o texto para obter informações importantes de serem apresentadas. São elas:

- Localização da região Centro-Oeste, no mapa recebido, pintando-a de roxo ou de lilás;
- Preenchimento, no mapa, da região com o nome de cada estado e com a sigla correspondente;
- Informação sobre o número total de etnias (geral e em cada estado);
- Informação sobre algumas etnias.

2º) Recortar as ilustrações dos povos e colá-las no cartaz.

3º) Escrever como título do cartaz “Etnias/povos indígenas do Centro-Oeste do Brasil”.



### **Grupo 4: região Sudeste – Cartaz (Roteiro – Apêndice IV)**

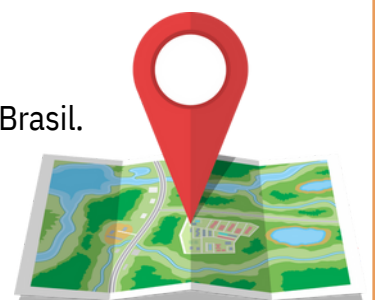
O trabalho será apresentar informações sobre os povos indígenas cuja origem é a região Sudeste do nosso país. Para isso, o grupo produzirá um cartaz. Deverá, então:

1º) Ler e reler o texto para obter informações importantes de serem apresentadas. São elas:

- Localização da região Sudeste, no mapa recebido, pintando-a de vermelho ou de cor-de-rosa;
- Preenchimento, no mapa, da região com o nome de cada estado e com a sigla correspondente;
- Informação sobre o número total de etnias (geral e em cada estado);
- Informação sobre algumas etnias.

2º) Recortar as ilustrações dos povos e colá-las no cartaz.

3º) Escrever como título do cartaz “Etnias/povos indígenas do Sudeste do Brasil”.





## Grupo 5: região Sul – Cartaz (Roteiro – Apêndice V)

O trabalho será apresentar informações sobre os povos indígenas cuja origem é a região Sul do nosso país. Para isso, o grupo produzirá um cartaz. Deverá, então:

1º) Ler e reler o texto para obter informações importantes de serem apresentadas. São elas:

- Localização da região Sul, no mapa recebido, pintando-a de laranja;
- Preenchimento, no mapa, da região com o nome de cada estado e com a sigla correspondente;
- Informação sobre o número total de etnias (geral e em cada estado);
- Informação sobre algumas etnias.

2º) Recortar as ilustrações dos povos e colá-las no cartaz.

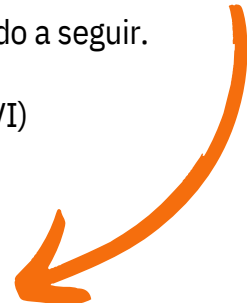
3º) Escrever como título do cartaz “Etnias/povos indígenas do Sul do Brasil”.

As atividades de cada grupo serão as mesmas. No entanto, cada grupo trabalhará com as etnias indígenas originárias e/ou presentes na região do Brasil pela qual ficou responsável. O cartaz que os grupos elaborarão pode ser feito em cartolina branca ou em folha de papel pardo, mas o grupo deve receber o material com o mapa do Brasil já desenhado, conforme apresentado a seguir.

Mapa político do Brasil para os grupos 1 a 5 ( Apêndice VI)



Fonte: [https://www.canva.com/design/DAFGe\\_efb0E/jcaTOBcT9acFp8TjUHLFQ/edit](https://www.canva.com/design/DAFGe_efb0E/jcaTOBcT9acFp8TjUHLFQ/edit). Acesso em 02ago2022.







As cores que os grupos utilizarão para colorir a região no mapa foram determinadas a partir daquelas utilizadas no mapa do texto principal (Apêndice B). Ademais, no roteiro dos cinco grupos que trabalharão com os povos indígenas das regiões brasileiras, após a explicitação das orientações, há uma página com figuras de alguns desses povos, anexada ao roteiro com o intuito de os estudantes recortarem-nas e empregarem-nas no cartaz que elaborarão.

As figuras foram retiradas, conforme indicado abaixo de cada uma delas, do site do ISA (Instituto Socioambiental), para complementação do suporte teórico.

Para o trabalho dos demais grupos, ou seja, dos grupos 6 e 7, o roteiro de instruções diferencia-se, basicamente, na segunda parte, intitulada “Roteiro de trabalho”, como exposto a seguir.

### **Grupo 6: Maquete: representação dos indígenas (Roteiro – Apêndice VII)**

A tarefa do grupo é representar, de forma concreta, alguns povos indígenas brasileiros. Para isso, o grupo deverá:

1º) Observar o quadro, apresentado a seguir, que traz imagens de várias etnias indígenas brasileiras (Quadro dos povos indígenas brasileiros).

2º) Com base na caracterização dos indígenas das imagens observadas e nos modelos de trabalhos apresentados a seguir, fazer as próprias maquetes representativas dos povos indígenas brasileiros.

A figura abaixo apresenta as imagens fornecidas no roteiro do grupo. Ela constitui-se uma montagem feita a partir de duas referências.

A primeira, que apresenta maquetes de indígenas, foi elaborada com base no site:

- < <https://br.pinterest.com/pin/721772277762940220/>>.

Já a imagem dos povos indígenas brasileiros pode ser encontrada no endereço eletrônico:

- <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Povos\\_ind%C3%ADgenas\\_do\\_Brasil](https://pt.wikipedia.org/wiki/Povos_ind%C3%ADgenas_do_Brasil)>



Imagens constantes no roteiro de trabalho do grupo 6





## Grupo7: Maquete: aldeia indígena (Roteiro - Apêndice VIII)

O texto informativo presente no roteiro do grupo 7 possui uma especificidade que não é encontrada no texto dos demais grupos: informações acerca das moradias em que vivem os povos indígenas e explicações sobre a palavra “oca”. As instruções para o grupo foram as seguintes:

A tarefa do grupo é representar, por meio de maquete, uma aldeia indígena. Para isso, o grupo deverá:

- 1º) Observar os modelos de maquete apresentados a seguir.
- 2º) Com base na caracterização dos indígenas das imagens do quadro abaixo e nos modelos de trabalhos apresentados, fazer a própria maquete representativa de uma aldeia indígena. Há, junto ao roteiro, figuras que auxiliarão na composição da maquete.
- 3º) Elaborar uma pequena placa com o título da maquete (criado pelo grupo) e com uma breve explicação sobre os povos indígenas e sobre sua moradia.

A figura a seguir apresenta as imagens fornecidas no roteiro do grupo. Assim como ocorrido anteriormente, no roteiro do grupo 6, ela se constitui uma montagem feita a partir de duas referências.

A primeira, que apresenta maquetes de indígenas, foi elaborada com base no site:

- <http://4.bp.blogspot.com/C9ZdhDkTxC8/UJLiT1pr7I/AAAAAAAAAFSE/NWd80Vs4TTw/s1600/DSC02240.JPG>.

E a segunda, relativa à imagem dos povos indígenas brasileiros, é encontrada no endereço:

- [https://pt.wikipedia.org/wiki/Povos\\_ind%C3%ADgenas\\_do\\_Brasil](https://pt.wikipedia.org/wiki/Povos_ind%C3%ADgenas_do_Brasil).



Imagens constantes no roteiro de trabalho do grupo 7

Além dessas imagens, no lugar de apresentar uma página contendo imagens de diversificados povos indígenas como ocorre no roteiro dos grupos 1 a 5, apresentam-se elementos para compor a maquete que o grupo irá montar. (Apêndice IX).







## 4º momento: Socialização da aprendizagem

Esse momento será concretizado com as apresentações feitas pelos grupos, compartilhando com a turma os trabalhos produzidos e os conhecimentos adquiridos com a realização das atividades solicitadas. Assim, o (a) professor (a) deve intermediar as exposições feitas pelos estudantes, buscando ouvir de cada grupo as conclusões a que eles chegaram acerca das questões problemas colocadas nos momentos anteriores. São elas:

Os povos indígenas constituem-se uma só etnia ou várias etnias? Explique por quê.  
Qual é (ou quais são)?

## 5º momento: Avaliação

Os estudantes devem ser avaliados pelo (a) professor (a) de forma contínua e processual, isto é, com o acompanhamento da sua participação e de seu desenvolvimento durante cada atividade proposta e efetivada.

Após as apresentações e devidas discussões, os estudantes receberão para preencher, individualmente, o formulário do Relatório de aula (Apêndice A), sistematizando, assim, a avaliação da oficina realizada e dos aprendizados construídos e/ou adquiridos.

Finalizado o preenchimento do Relatório de aula, o (a) professor (a) deverá recolhê-lo para análise das respostas dadas com vistas a possíveis apontamentos.



## Informações relevantes



### Você sabia?

Em 1953, aconteceu no Museu Nacional, que já era incorporado à Universidade do Brasil (atual UFRJ), a 1ª Reunião Brasileira de Antropologia, da ABA (Associação Brasileira de Antropologia). Na ocasião, foi elaborada a Convenção para a grafia dos nomes tribais brasileiros em que, dentre outros aspectos relativos à grafia dos nomes indígenas, preconiza a escrita do nome das etnias e das línguas indígenas sempre com letra inicial maiúscula e com acento gráfico na vogal tônica, independentemente, da sua posição na palavra. Além disso, versa que esses nomes não sofrerão flexão nem em gênero, nem em número. Assim: povos Carajá, línguas Tupí.

### Você sabia?

Que os termos **POVO**, **NAÇÃO** ou **ETNIA** são palavras mais adequadas do que a palavra tribo? Isso porque elas expressam verdadeiramente a diversidade étnica, cultural, social, religiosa e linguística dos povos originários do Brasil, ou seja, dos indígenas brasileiros, que são muito diferentes uns dos outros!



Fonte: (MUNDURUKU, 2019, p. 12)

A palavra **ÍNDIO**, segundo o escritor Daniel **Munduruku**, é um termo que expressa muito preconceito. É preferível, então, empregar, no lugar de índio, ao se referir ao indígena, outras palavras como, por exemplo, **INDÍGENA**.





# APÊNDICES



## OFICINA 3



## APÊNDICE A



### FORMULÁRIO DE ATIVIDADE DE CONCLUSÃO DA AULA/RELATÓRIO DE AULA

Este espaço é para o professor inserir o cabeçalho da instituição escolar onde atua, caso julgue necessário.

Estudante: \_\_\_\_\_ N° do Grupo: \_\_\_\_\_

#### ATIVIDADE DE CONCLUSÃO DA AULA/ RELATÓRIO DE AULA

1) Escreva o assunto que foi trabalhado hoje durante a aula.

---

---

---

2) Escreva a forma de trabalho que foi utilizada para o desenvolvimento das atividades e a sua opinião sobre a dinâmica selecionada para a realização dos trabalhos: foi ou não foi adequada? Você gostou ou não dela? Por quê?

---

---

---

3) Relate O QUE VOCÊ APRENDEU QUE AINDA NÃO SABIA.

---

---

---

---

---

Entregue seu trabalho de escrita para o (a) professor (a).

Bom trabalho!



# APÊNDICE B



## MAPA POLÍTICO DO BRASIL







## GRUPO 1 - ROTEIRO DE TRABALHO

**GRUPO : REGIÃO NORTE**  
**População indígena no Brasil**

A população indígena no Brasil representa um grande número de povos indígenas que, ao longo dos anos, sofreu uma considerável diminuição, seja por extermínio, seja por doenças trazidas pelos colonizadores. Esses povos já habitavam o território brasileiro muito antes da chegada dos portugueses e estão distribuídos nas cinco regiões do país: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Veja essas regiões neste mapa político do Brasil ao lado.

A Constituição Federal do Brasil de 1824 não falava sobre a existência dos povos indígenas, considerando, assim, que a sociedade brasileira era homogênea, ou seja, era igual em todos os aspectos. Já a Constituição Federal de 1988 passou a considerar a pluralidade étnica (várias etnias diferentes), as diferenças como direito, apresentando a questão da proteção às **comunidades indígenas** e estabelecendo prazo para que suas terras fossem demarcadas, isto é, determinadas.

Em 1910, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), sendo este, portanto, o órgão do governo brasileiro responsável pelas questões indígenas. Já em 1967, foi criada a Fundação Nacional do Índio (Funai), cuja função está relacionada à delimitação, à demarcação, à regularização e ao registro das terras indígenas. É também de responsabilidade desse órgão coordenar, fazer e implantar as políticas de proteção aos povos indígenas.

A população indígena no país sofreu uma enorme diminuição, entre o século XVI (16) e o século XX (20), passando de milhões para a casa dos milhares. Extermínios, epidemias e também escravidão foram os principais motivos dessa redução. Foi após a década de 80 que esse cenário mudou e a população indígena voltou a aumentar. De acordo com o Instituto Socioambiental, os povos indígenas têm crescido em média 3,5% ao ano.

Esses povos têm sofrido, de acordo com a Funai, diversas transformações sociais, necessitando buscar alternativas para sobreviverem física e culturalmente mediante às influências sofridas pelo restante da sociedade presente hoje no Brasil. Seus territórios têm passado por diversas invasões, muitos indígenas sofrem exploração sexual e exploração do trabalho, inclusive o infantil. Além disso, muitos deles que saem de suas terras passam a viver em situação de miséria e marginalizados nas grandes cidades. Segundo dados publicados pela Funai, a população indígena

**Brasil Político**

**4 Pontos Cardeais**

**Legenda:**

**Regiões**

- Norte
- Centro-Oeste
- Nordeste
- Sudeste
- Sul

Disponível em <https://www.pinterest.es/pin/7353353445381265228/>

**Você sabe o que é a Constituição Federal?**

É o conjunto de leis fundamentais que orientam o funcionamento do nosso país. É considerada a lei máxima do Brasil e trata dos direitos e dos deveres dos cidadãos brasileiros.

1



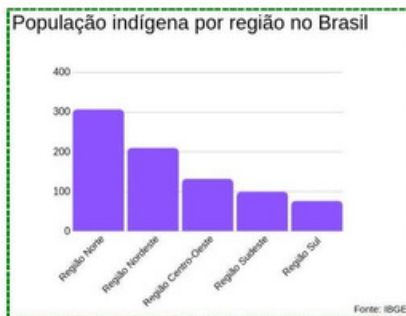


## GRUPO 1 - ROTEIRO DE TRABALHO

em 1500 era de, aproximadamente, 3.000.000 (três milhões) de habitantes divididos entre 1.000 (mil) povos/etnias diferentes, sendo que, aproximadamente, 2.000.000 (dois milhões) estavam estabelecidos no litoral do país e 1.000.000 (um milhão), no interior.

O censo demográfico, uma pesquisa feita pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2010, constatou que havia no Brasil cerca de 817.963 (oitocentos e dezessete mil, novecentos e sessenta e três) indígenas. Desse total, 502.783 encontravam-se na zona rural (campo) e 315.180 habitavam os centros urbanos (cidades). O censo também identificou, em parceria com a Funai, 505 terras indígenas, que representam apenas 12,5% do território brasileiro. Desse total de terras, em apenas dez apresentavam uma população indígena maior que 10.000 (dez mil) habitantes.

O censo demográfico também permitiu averiguar as áreas de maior concentração indígena. A região Norte do país é a que possui maior contingente, com mais de 300.000 indígenas. A região Sul é a que apresenta menor número de povos indígenas no país, concentrando um pouco mais de 70.000. Veja no gráfico a seguir.



### Etnias indígenas no Brasil

Sobre a ocupação dos cidadãos indígenas brasileiros no Brasil, segundo o IBGE, na região Norte, o estado de maior concentração indígena é o **Amazonas**; na região Nordeste, o estado da **Bahia**; na região Centro-Oeste, o estado do **Mato Grosso do Sul**; na região Sudeste, o estado de **São Paulo** e na região Sul, o estado do **Rio Grande do Sul**. O censo demográfico de 2010 divulgou a existência de, aproximadamente, 305 etnias diferentes no Brasil.

A região de maior concentração de terras indígenas é a **Região Norte**, com cerca de 54%. A **Região Norte** é a maior região do Brasil em extensão territorial e envolve **sete estados brasileiros**: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. O quadro a seguir traz o número de etnias em cada estado dessa região. Leia-o com atenção!

REGIÃO NORTE	
Estados	Etnias indígenas
Amazonas (AM)	61 povos
Roraima (RR)	09 povos
Amapá (AP)	05 povos
Pará (PA)	36 povos
Acre (AC)	12 povos
Tocantins (TO)	10 povos
Rondônia (RO)	29 povos

### ALGUNS POVOS INDÍGENAS DA REGIÃO NORTE

Tikuna	Munduruku
Macuxi	Sateré-Maué
Yanomami	Guarani
Xavante	Tukano
kayapó	Xerente
Kulina	Matsés
Desana	Aruá
<u>Ticuna</u>	Torá

Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/a-populacao-indigena-no-brasil>. (Com adaptações)

## ROTEIRO DE TRABALHO



O trabalho será apresentar informações sobre os povos indígenas cuja origem é a região Norte do nosso país. Para isso, o grupo produzirá um **CARTAZ**. Deverá, então:

- 1º) Ler e reler o texto para obter informações importantes de serem apresentadas. São elas:
  - Localização da região Norte, no mapa recebido, pintando-a de **verde**;
  - Preenchimento, no mapa, da região com o nome de cada estado e com a sigla correspondente;
  - Informação sobre o número total de etnias (geral e em cada estado);
  - Informação sobre algumas etnias.
- 2º) Recortar as ilustrações dos povos (presentes na página 3) e colá-las no cartaz.
- 3º) Escrever como título do cartaz "Etnias/povos indígenas do Norte do Brasil".

**Atenção!**

Após finalizar a elaboração do cartaz, o grupo deverá apresentar para a turma os povos indígenas da região Norte, a fim de que todos possam conhecer um pouco mais sobre as etnias indígenas do Norte do Brasil. Então, é importante usar a criatividade para produzir um excelente trabalho. **Sugestão:** antes de criar o cartaz, é recomendável fazer um esboço, ou seja, um "desenho" dele em uma folha para, em seguida, rascunhá-lo na cartolina e só após, colar as ilustrações, pintá-lo e escrever as palavras com pincéis de cores variadas. Mãos à obra!!!

2













GRUPO 1 - ROTEIRO DE TRABALHO

**INDÍGENAS**  
REGIÃO NORTE

 <p>Aldeia Munduruku no rio Canumã. Foto: Ezequias Heringer Filho. 1982. Disponível em <a href="https://img.socioambiental.org/d/225807-1/munduruku_2.jpg">https://img.socioambiental.org/d/225807-1/munduruku_2.jpg</a>. Acesso em 18 jul.2022</p>	 <p>Crianças Munduruku voltam da pesca. Foto Protassio Friel, década de 1950. Disponível em <a href="https://img.socioambiental.org/d/225807-1/munduruku_2.jpg">https://img.socioambiental.org/d/225807-1/munduruku_2.jpg</a>. Acesso em 18 jul.2022</p>
 <p>Transferência da igreja para outro local da aldeia, Porto Cordelrinho, Terra Indígena Tikuna de Santo Antônio, Município de Benjamin Constant, Amazonas. Foto: Jussara Gruber, 1979. Disponível em: <a href="https://img.socioambiental.org/d/235068-1/ticuna_5.jpg">https://img.socioambiental.org/d/235068-1/ticuna_5.jpg</a>. Acesso em 18 jul. 2022.</p>	 <p>Índia Ticuna preparando alimento, Belém do Solimões, Terra Indígena Évare I, Amazonas. Foto: Jussara Gruber, 1979. Disponível em: <a href="https://img.socioambiental.org/d/235068-1/ticuna_5.jpg">https://img.socioambiental.org/d/235068-1/ticuna_5.jpg</a>. Acesso em 18 jul. 2022.</p>
 <p>Abertura da Assembléia Geral Yanomami. A direita, o líder Davi Kopenawa (com Raimundo Yanomami). Aldeia Demini, 11/12/2000. Foto: Hervé Chandès. Disponível em: <a href="https://img.socioambiental.org/d/239229-1/yanomami_4.jpg">https://img.socioambiental.org/d/239229-1/yanomami_4.jpg</a>. Acesso em 18 jul. 2022.</p>	 <p>Preparando a pupunha para festa, aldeia Demini, Terra Indígena Yanomami, Amazonas. Foto: Kristian Bengtson, 2003. Disponível em: <a href="https://img.socioambiental.org/d/373345-1/103_0302.jpg">https://img.socioambiental.org/d/373345-1/103_0302.jpg</a>. Acesso em 18 jul. 2022.</p>

3





## GRUPO 2 - ROTEIRO DE TRABALHO

**GRUPO : REGIÃO NORDESTE**  
**População indígena no Brasil**

A população indígena no Brasil representa um grande número de povos indígenas que, ao longo dos anos, sofreu uma considerável diminuição, seja por extermínio, seja por doenças trazidas pelos colonizadores. Esses povos já habitavam o território brasileiro muito antes da chegada dos portugueses e estão distribuídos nas cinco regiões do país: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

A Constituição Federal do Brasil de 1824 não falava sobre a existência dos povos indígenas, considerando, assim, que a sociedade brasileira era homogênea, ou seja, era igual em todos os aspectos. Já a Constituição Federal de 1988 passou a considerar a pluralidade étnica (várias etnias diferentes), as diferenças como direito, apresentando a questão da proteção às comunidades indígenas e estabelecendo prazo para que suas terras fossem demarcadas, isto é, determinadas.

Em 1910, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), sendo este, portanto, o órgão do governo brasileiro responsável pelas questões indigenistas. Já em 1967, foi criada a Fundação Nacional do Índio (Funai), cuja função está relacionada à delimitação, à demarcação, à regularização e ao registro das terras indígenas. É também de responsabilidade desse órgão coordenar, fazer e implantar as políticas de proteção aos povos indígenas.

A população indígena no país sofreu uma enorme diminuição, entre o século XVI (16) e o século XX (20), passando de milhões para a casa dos milhares. Extermínios, epidemias e também escravidão foram os principais motivos dessa redução. Foi após a década de 80 que esse cenário mudou e a população indígena voltou a aumentar. De acordo com o Instituto Socioambiental (ISA), os povos indígenas têm crescido em média 3,5% ao ano.

Esses povos têm sofrido, de acordo com a Funai, diversas transformações sociais, necessitando buscar alternativas para sobreviverem física e culturalmente mediante às influências sofridas pelo restante da sociedade presente hoje no Brasil. Seus territórios têm sofrido diversas invasões, muitos indígenas sofrem exploração sexual e exploração do trabalho, inclusive o infantil. Além disso, muitos indígenas que saem de suas terras passam a viver em situação de miséria e marginalizados nas grandes cidades. Segundo dados publicados pela Funai, a população indígena em 1500 era de aproximadamente 3.000.000 (três milhões) de habitantes divididos entre 1.000 (mil) povos diferentes, sendo que,

**Brasil Político**

**4 Pontos Cardeais**

**Legenda:**

**Regiões**

- Norte
- Centro-Oeste
- Nordeste
- Sudeste
- Sul

Disponível em <https://www.pinterest.es/pin/735353445381265228/>

**Você sabe o que é a Constituição Federal?**

É o conjunto de leis fundamentais que orientam o funcionamento do nosso país. É considerada a lei máxima do Brasil e trata dos direitos e dos deveres dos cidadãos brasileiros.

1

87





**GRUPO 2 - ROTEIRO DE TRABALHO**

aproximadamente, 2.000.000 (dois milhões) estavam estabelecidos no litoral do país e 1.000.000 (um milhão), no interior.

O censo demográfico, uma pesquisa feita pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2010, constatou que havia no Brasil cerca de 817.963 (oitocentos e dezessete mil, novecentos e sessenta e três) indígenas. Desse total, 502.783 encontravam-se na zona rural (campo) e 315.180 habitavam os centros urbanos (cidades). O censo também identificou, em parceria com a Funai, 505 terras indígenas, que representam apenas 12,5% do território brasileiro. Desse total de terras, em apenas dez apresentavam uma população indígena maior que 10.000 (dez mil) habitantes.

O censo demográfico também permitiu averiguar as áreas de maior concentração indígena. A região Norte do país é a que possui maior contingente, com mais de 300.000 indígenas. A região Sul é a que apresenta menor número de povos indígenas no país, concentrando um pouco mais de 70.000. Veja no gráfico a seguir.



**Etnias indígenas no Brasil**

Sobre a ocupação dos cidadãos indígenas brasileiros no Brasil, segundo o IBGE, na região Norte, o estado de maior concentração indígena é o **Amazonas**; na região Nordeste, o estado da **Bahia**; na região Centro-Oeste, o estado do **Mato Grosso do Sul**; na região Sudeste, o estado de **São Paulo** e na região Sul, o estado do **Rio Grande do Sul**. O censo demográfico de 2010 divulgou a existência de, aproximadamente, 305 etnias diferentes no Brasil.

A Região Nordeste é formada por nove estados brasileiros: Bahia, Pernambuco, Maranhão, Ceará, Alagoas, Rio Grande do Norte, Paraíba, Sergipe e Piauí. O quadro a seguir traz o número de etnias em cada estado dessa região. Leia-o com atenção!

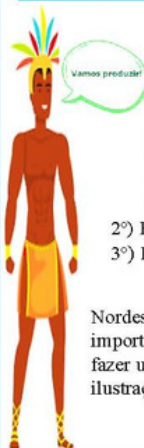
REGIÃO NORDESTE	
Estados	Etnias indígenas
Bahia (BA)	13 povos
Pernambuco (PE)	12 povos
Maranhão (MA)	11 povos
Ceará (CE)	08 povos
Alagoas (AL)	08 povos
Rio Grande do Norte (RN)	02 povos
Paraíba (PB)	01 povo
Sergipe (SE)	01 povo
Piauí (PI)	01 povo

**ALGUNS POVOS INDÍGENAS DA REGIÃO NORDESTE**

- |           |                  |
|-----------|------------------|
| Guajajara | Xokó             |
| Potiguara | Jenipapo-Kanindé |
| Guajá     | Pataxó           |
| Tembé     | Tupinambá        |
| Tabajara  | Kiriri           |
| Tapuio    | Pitaguary        |
| Tapéba    | Truká            |
| Tremembé  | Gavião Kykatejê  |

Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/a-populacao-indigena-no-brasil>. (Com adaptações)

**ROTEIRO DE TRABALHO**



O trabalho será apresentar informações sobre os povos indígenas cuja origem é o Nordeste do nosso país. Para isso, o grupo produzirá um **CARTAZ**. Deverá, então:

- 1º) Ler e reler o texto para obter informações importantes a serem apresentadas. São elas:
  - Localização da região Nordeste, no mapa recebido, pintando-a de azul;
  - Preenchimento, no mapa, da região com o nome de cada estado e com a sigla correspondente;
  - Informação sobre o número total de etnias indígenas (geral e em cada estado);
  - Informação sobre algumas etnias.

2º) Recortar as ilustrações dos povos indígenas (Página 3- apenas uma folha para todo o grupo) e colá-las no cartaz.

3º) Escrever o título do cartaz "Etnias/povos indígenas do Nordeste do Brasil".

**Atenção!**

Após finalizar a elaboração do cartaz, o grupo deverá apresentar para a turma os povos indígenas da região Nordeste, a fim de que todos possam conhecer um pouco mais sobre as etnias indígenas do Nordeste do Brasil. Então, é importante usar a criatividade para produzir um excelente trabalho. **Sugestão:** antes de criar o cartaz, é recomendável fazer um esboço, ou seja, um "desenho" dele em uma folha para, em seguida, rascunhá-lo na cartolina e só após colar as ilustrações, pintá-lo e escrever as palavras com pincéis de cores variadas. Mãos à obra!!!





GRUPO 2 - ROTEIRO DE TRABALHO

# INDÍGENAS

REGIÃO NORDESTE

 <p><b>Crianças Guajajara da escola da aldeia Cana Brava (TI Cana Brava) com professora timbira. Foto: Peter Schröder, 2000.</b></p> <p>Disponível em: <a href="https://img.socioambiental.org/d/210578-1/guajajara_6.jpg">https://img.socioambiental.org/d/210578-1/guajajara_6.jpg</a>. Acesso em 18 jul. 2022.</p>	 <p><b>Povo Guajajara em frente da casa do capitão Artur na aldeia Cana Brava (TI Cana Brava). Foto: Peter Schröder, 2000.</b></p> <p>Disponível em: <a href="https://img.socioambiental.org/d/210567-1/guajajara_2.jpg">https://img.socioambiental.org/d/210567-1/guajajara_2.jpg</a>. Acesso em 18 jul. 2022.</p>
 <p><b>Pataxó</b></p> <p>Foto: Valler Campanato/ABr, 2007.</p> <p>Disponível em: <a href="https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Patax%C3%B3">https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Patax%C3%B3</a>. Acesso em 18 jul. 2022.</p>	 <p><b>Índios Guajá do Rio Turiaçu e membros da Frente de Atração. Foto: Vincent Carelli/Video nas Aldeias.</b></p> <p>Disponível em: <a href="https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guaj%C3%A1">https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guaj%C3%A1</a>. Acesso em 18 jul. 2022.</p>
 <p><b>Tapuio</b></p> <p>Foto: Rita Heblcia de Almeida.</p> <p>Disponível em: <a href="https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tapuio">https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tapuio</a>. Acesso em 18 jul. 2022.</p>	 <p><b>Demarcação da TI Potyguara, na Baía da Traição. Foto: Tiuré, 1981.</b></p> <p>Disponível em: <a href="https://img.socioambiental.org/d/226600-1/potyguara_8.jpg">https://img.socioambiental.org/d/226600-1/potyguara_8.jpg</a>. Acesso em 18 jul. 2022.</p>
 <p><b>Tremembé</b></p> <p>Foto: Carlos Guilherme do Valle, 1991.</p> <p>Disponível em: <a href="https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Trememb%C3%A9">https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Trememb%C3%A9</a>. Acesso em 18 jul. 2022.</p>	 <p><b>Kiriri durante ritual do Toré. Foto: Léo Martins, década de 80.</b></p> <p>Disponível em: <a href="https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kiriri">https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kiriri</a>. Acesso em 18 jul. 2022.</p>

3







GRUPO 3 - ROTEIRO DE TRABALHO

**GRUPO : REGIÃO CENTRO-OESTE**  
População indígena no Brasil

A população indígena no Brasil representa um grande número de povos indígenas que, ao longo dos anos, sofreu uma considerável diminuição, seja por extermínio, seja por doenças trazidas pelos colonizadores. Esses povos já habitavam o território brasileiro muito antes da chegada dos portugueses e estão distribuídos nas cinco regiões do país: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Veja essas regiões neste mapa político do Brasil ao lado.

A Constituição Federal do Brasil de 1824 não falava sobre a existência dos povos indígenas, considerando, assim, que a sociedade brasileira era homogênea, ou seja, era igual em todos os aspectos. Já a Constituição Federal de 1988 passou a considerar a pluralidade étnica (várias etnias diferentes), as diferenças como direito, apresentando a questão da proteção às comunidades indígenas e estabelecendo prazo para que suas terras fossem demarcadas, isto é, determinadas.

Em 1910, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), sendo este, portanto, o órgão do governo brasileiro responsável pelas questões indígenas. Já em 1967, foi criada a Fundação Nacional do Índio (Funai), cuja função está relacionada à delimitação, à demarcação, à regularização e ao registro das terras indígenas. É também de responsabilidade desse órgão coordenar, fazer e implantar as políticas de proteção aos povos indígenas.

A população indígena no país sofreu uma enorme diminuição, entre o século XVI (16) e o século XX (20), passando de milhões para a casa dos milhares. Extermínios, epidemias e também escravidão foram os principais motivos dessa redução. Foi após a década de 80 que esse cenário mudou e a população indígena voltou a aumentar. De acordo com o Instituto Socioambiental (ISA), os povos indígenas têm crescido em média 3,5% ao ano.

Esses povos têm sofrido, de acordo com a Funai, diversas transformações sociais, necessitando buscar alternativas para sobreviverem física e culturalmente mediante às influências sofridas pelo restante da sociedade presente hoje no Brasil. Seus territórios têm sofrido diversas invasões, muitos indígenas sofrem exploração sexual e exploração do trabalho, inclusive o infantil. Além disso, muitos indígenas que saem de suas terras passam a viver em situação de miséria e marginalizados nas grandes cidades. Segundo dados publicados pela Funai, a população indígena

**Legenda:**

**Regiões**

- Norte
- Centro-Oeste
- Nordeste
- Sudeste
- Sul

Disponível em <https://www.pinternet.es/pim/735353445381265228/>

Você sabe o que é a **Constituição Federal**?

É o conjunto de leis fundamentais que orientam o funcionamento do nosso país. É considerada a lei máxima do Brasil e trata dos direitos e dos deveres dos cidadãos brasileiros.

1





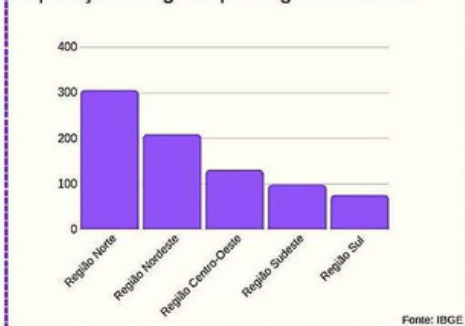
## GRUPO 3 - ROTEIRO DE TRABALHO

em 1500 era de, aproximadamente, 3.000.000 (três milhões) de habitantes divididos entre 1.000 (mil) povos diferentes, sendo que, aproximadamente, 2.000.000 (dois milhões) estavam estabelecidos no litoral do país e 1.000.000 (um milhão), no interior.

O censo demográfico, uma pesquisa feita pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2010, constatou que havia no Brasil cerca de 817.963 (oitocentos e dezessete mil, novecentos e sessenta e três) indígenas. Desse total, 502.783 encontravam-se na zona rural (campo) e 315.180 habitavam os centros urbanos (cidades). O censo também identificou, em parceria com a Funai, 505 terras indígenas, que representam apenas 12,5% do território brasileiro. Desse total de terras, em apenas dez apresentavam uma população indígena maior que 10.000 (dez mil) habitantes.

O censo demográfico também permitiu averiguar as áreas de maior concentração indígena. A região Norte do país é a que possui maior contingente, com mais de 300.000 indígenas. A região Sul é a que apresenta menor número de povos indígenas no país, concentrando um pouco mais de 70.000. Veja no gráfico a seguir.

População indígena por região no Brasil



### Etnias indígenas no Brasil

Sobre a ocupação dos cidadãos indígenas brasileiros no Brasil, segundo o IBGE, na região Norte, o estado de maior concentração indígena é o **Amazonas**; na região Nordeste, o estado da **Bahia**; na região Centro-Oeste, o estado do **Mato Grosso do Sul**; na região Sudeste, o estado de **São Paulo** e na região Sul, o estado do **Rio Grande do Sul**. O censo demográfico de 2010 divulgou a existência de, aproximadamente, 305 etnias diferentes no Brasil.

A região Centro-Oeste é formada por três estados – Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal. O quadro a seguir traz o número de etnias em cada estado dessa região. Leia-o com atenção!

REGIÃO CENTRO-OESTE	
Estados	Etnias indígenas
Mato Grosso (MT)	39 povos
Mato Grosso do Sul (MS)	08 povos
Goiás (GO)	04 povos
Distrito Federal (DF)	Nenhuma etnia

### ALGUNS POVOS INDÍGENAS DA REGIÃO CENTRO-OESTE

Terena	Cinta Larga
Xavante	Guarani
Kayapó	Javaé
Bororo	Aweti
Tapuio	Panará

Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/a-populacao-indigena-no-brasil>. (Com adaptações)



## ROTEIRO DE TRABALHO

O trabalho será apresentar informações sobre os povos indígenas cuja origem é a região Centro-Oeste do nosso país. Para isso, o grupo produzirá um **CARTAZ**. Deverá, então:

- 1º) Ler e reler o texto para obter informações importantes a serem apresentadas. São elas:
  - Localização da região Centro-Oeste, no mapa recebido, pintando-a de **roxo** ou de **lilás**;
  - Preenchimento, no mapa, da região com o nome de cada estado e com a sigla correspondente;
  - Informação sobre o número total de etnias (geral e em cada estado);
  - Informação sobre algumas etnias.
- 2º) Recortar as ilustrações dos povos (Página 3- apenas uma folha para todo o grupo) e colá-las no cartaz.
- 3º) Escrever o título do cartaz "Etnias/povos indígenas do Centro-Oeste do Brasil".

### Atenção!

Após finalizar a elaboração do cartaz, o grupo deverá apresentar para a turma os povos indígenas da região Centro-Oeste, a fim de que todos possam conhecer um pouco mais sobre as etnias indígenas do Centro-Oeste do Brasil. Então, é importante usar a criatividade para produzir um excelente trabalho.

Sugestão: antes de criar o cartaz, é recomendável fazer um esboço, ou seja, um "desenho" dele em uma folha para, em seguida, rascunhá-lo na cartolina e só após, colar as ilustrações, pintá-lo e escrever as palavras com pincéis de cores variadas. Mãos à obra!!!








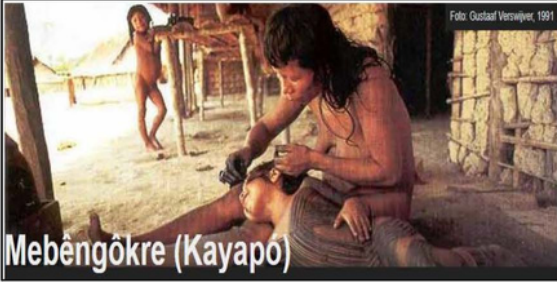




GRUPO 3 - ROTEIRO DE TRABALHO

# INDÍGENAS

REGIÃO CENTRO-OESTE

 <p style="font-size: small;">Tecelã terena. Foto: Harold Schultz, 1942. Disponível em: <a href="https://img.socioambiental.org/d/235017-1/terena_7.jpg">https://img.socioambiental.org/d/235017-1/terena_7.jpg</a>. Acesso em 19 jul. 2022.</p>	 <p style="font-size: small;">Padre salesiano Ochoa (o segundo em pé, da direita para a esquerda) entre os Bororo da aldeia das Garças durante ritos funerários. Foto: Sylvia Caiuby Novaes, 1986. Disponível em: <a href="https://piib.socioambiental.org/pt/Povo:Bororo">https://piib.socioambiental.org/pt/Povo:Bororo</a>. Acesso em 18 jul. 2022.</p>
 <p style="font-size: small;">Artesã guarani kaiowa. Foto: Egon Shaden, 1949. Disponível em: <a href="https://piib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Kaiow%C3%A1">https://piib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Kaiow%C3%A1</a>. Acesso em 19 jul. 2022.</p>	 <p style="font-size: small;">Familia guarani kaiowa. Foto: acervo Museu do Índio, 1943. Disponível em: <a href="https://piib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Kaiow%C3%A1">https://piib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Kaiow%C3%A1</a>. Acesso em 19 jul. 2022.</p>
 <p style="font-size: small;">Troca de presentes entre grupos locais xavante e o Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Foto: Lamônica/Museu do Índio (1951). Disponível em: <a href="https://piib.socioambiental.org/pt/Povo:Xavante">https://piib.socioambiental.org/pt/Povo:Xavante</a>. Acesso em 19 jul. 2022.</p>	 <p style="font-size: small;"><b>Mebêngôkre (Kayapó)</b> Foto: Gustaaf Verswijver, 1991. Disponível em <a href="https://piib.socioambiental.org/pt/Povo:Meb%C3%AAng%C3%B4kre_(Kayap%C3%B3)">https://piib.socioambiental.org/pt/Povo:Meb%C3%AAng%C3%B4kre_(Kayap%C3%B3)</a>. Acesso em 19 jul. 2022.</p>





## GRUPO 4 - ROTEIRO DE TRABALHO

**GRUPO: REGIÃO SUDESTE**  
**População indígena no Brasil**

A população indígena no Brasil representa um grande número de povos indígenas que, ao longo dos anos, sofreu uma considerável diminuição, seja por extermínio, seja por doenças trazidas pelos colonizadores. Esses povos já habitavam o território brasileiro muito antes da chegada dos portugueses e estão distribuídos nas cinco regiões do país: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Veja essas regiões neste mapa político do Brasil ao lado.

A Constituição Federal do Brasil de 1824 não falava sobre a existência dos povos indígenas, considerando, assim, que a sociedade brasileira era homogênea, ou seja, era igual em todos os aspectos. Já a Constituição Federal de 1988 passou a considerar a pluralidade étnica (várias etnias diferentes), as diferenças como direito, apresentando a questão da proteção às comunidades indígenas e estabelecendo prazo para que suas terras fossem demarcadas, isto é, determinadas.

Em 1910, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), sendo este, portanto, o órgão do governo brasileiro responsável pelas questões indigenistas. Já em 1967, foi criada a Fundação Nacional do Índio (Funai), cuja função está relacionada à delimitação, à demarcação, à regularização e ao registro das terras indígenas. É também de responsabilidade desse órgão coordenar, fazer e implantar as políticas de proteção aos povos indígenas.

A população indígena no país sofreu uma enorme diminuição, entre o século XVI (16) e o século XX (20), passando de milhões para a casa dos milhares. Extermínios, epidemias e também escravidão foram os principais motivos dessa redução. Foi após a década de 80 que esse cenário mudou e a população indígena voltou a aumentar. De acordo com o Instituto Socioambiental (ISA), os povos indígenas têm crescido em média 3,5% ao ano.

Esses povos têm sofrido, de acordo com a Funai, diversas transformações sociais, necessitando buscar alternativas para sobreviverem física e culturalmente mediante às influências sofridas pelo restante da sociedade presente hoje no Brasil. Seus territórios têm passado por diversas invasões, muitos indígenas sofrem exploração sexual e exploração do trabalho, inclusive o infantil. Além disso, muitos deles que saem de suas terras passam a viver em situação de miséria e marginalizados nas grandes cidades. Segundo dados publicados pela Funai, a população indígena

**Brasil Político**

**4 Pontos Cardeais**

**Legenda:**

**Regiões**

- Norte
- Centro-Oeste
- Nordeste
- Sudeste
- Sul

Disponível em: <https://www.gutenberg.org.br/pt-br/images/735353445381265228/>

**Você sabe o que é a Constituição Federal?**

É o conjunto de leis fundamentais que orientam o funcionamento do nosso país. É considerada a lei máxima do Brasil e trata dos direitos e dos deveres dos cidadãos brasileiros.

1







## GRUPO 4 - ROTEIRO DE TRABALHO

em 1500 era de, aproximadamente, 3.000.000 (três milhões) de habitantes divididos entre 1.000 (mil) povos/ etnias diferentes, sendo que, aproximadamente, 2.000.000, (dois milhões) estavam estabelecidos no litoral do país e 1.000.000 ( um milhão), no interior.

O censo demográfico, uma pesquisa feita pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2010, constatou que havia no Brasil cerca de 817.963 (oitocentos e dezessete mil, novecentos e sessenta e três) indígenas. Desse total, 502.783 encontravam-se na zona rural (campo) e 315.180 habitavam os centros urbanos (cidades). O censo também identificou, em parceria com a Funai, 505 terras indígenas, que representam apenas 12,5% do território brasileiro. Desse total de terras, em apenas dez apresentavam uma população indígena maior que 10.000 (dez mil) habitantes.

O censo demográfico também permitiu averiguar as áreas de maior concentração indígena. A região Norte do país é a que possui maior contingente, com mais de 300.000 indígenas. A região Sul é a que apresenta menor número de povos indígenas no país, concentrando um pouco mais de 70.000. Veja no gráfico a seguir.



### Etnias indígenas no Brasil

Sobre a ocupação dos cidadãos indígenas brasileiros no Brasil, segundo o IBGE, na região Norte, o estado de maior concentração indígena é o **Amazonas**; na região Nordeste, o estado da **Bahia**; na região Centro-Oeste, o estado do **Mato Grosso do Sul**; na região Sudeste, o estado de **São Paulo** e na região Sul, o estado do **Rio Grande do Sul**. O censo demográfico de 2010 divulgou a existência de, aproximadamente, 305 etnias diferentes no Brasil.

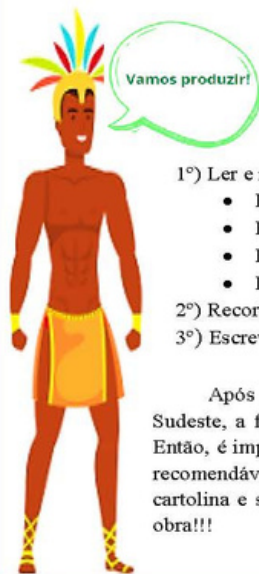
A região Sudeste é formada por quatro estados brasileiros: **Minas Gerais**, **São Paulo**, **Espírito Santo** e **Rio de Janeiro**. O quadro a seguir traz o número de etnias em cada estado dessa região. Leia-o com atenção!

REGIÃO SUDESTE	
Estados	Etnias indígenas
Minas Gerais (MG)	08 povos
São Paulo (SP)	07 povos
Espírito Santo (ES)	03 povos
Rio de Janeiro (RJ)	02 povos

### ALGUNS POVOS INDÍGENAS DA REGIÃO SUDESTE

Guarani	Krenak
Pataxó	Mbya
Terena	Mukurin
Tupiniquim	Pankararu
Kaxixó	Kaingang

Disponível em: <http://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/a-populacao-indigena-no-brasil>. (Com adaptações)



## ROTEIRO DE TRABALHO

O trabalho será o de apresentar informações sobre os povos indígenas cuja origem é a região Sudeste do nosso país. Para isso, o grupo produzirá um **CARTAZ**. Deverá, então:

- 1º) Ler e reler o texto para obter informações importantes a serem apresentadas. São elas:
  - Localização da região Sudeste, no mapa recebido, pintando-a de **vermelho** ou de **cor-de-rosa**;
  - Preenchimento, no mapa, da região com o nome de cada estado e com a sigla correspondente;
  - Informação sobre o número total de etnias (geral e em cada estado);
  - Informação sobre algumas etnias.
- 2º) Recortar as ilustrações dos povos (Página 3 - apenas uma folha para todo o grupo) e colá-las no cartaz.
- 3º) Escrever o título do cartaz "Etnias/povos indígenas do Sudeste do Brasil".

### Atenção!

Após finalizar a elaboração do cartaz, o grupo deverá apresentar para a turma os povos indígenas da região Sudeste, a fim de que todos possam conhecer um pouco mais sobre as etnias indígenas do Sudeste do Brasil. Então, é importante usar a criatividade para produzir um excelente trabalho. **Sugestão:** antes de criar o cartaz, é recomendável fazer um esboço, ou seja, um "desenho" dele em uma folha para, em seguida, rascunhá-lo na cartolina e só após, colar as ilustrações, pintá-lo e escrever as palavras com pincéis de cores variadas. Mãos à obra!!!







GRUPO 4 - ROTEIRO DE TRABALHO


# INDÍGENAS

## REGIÃO SUDESTE



Mulheres guarani mbya na aldeia de Bracuí, em Angra dos Reis (RJ). Foto: Milton Guran, 1988.  
Disponível em [https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani\\_Mbya](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Mbya). Acesso em 19jul.2022.



Comunidade Guarani Mbyá de Bracuí, em Angra dos Reis (RJ). Foto: Milton Guran, 1988.  
Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani\\_Mbya](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Mbya). Acesso em 19jul.2022



**Kaxixó**  
Foto: Cácio Silva, 2003.  
Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaxix%C3%B3>. Acesso em 19 jul. 2022.



Kaingang de Ivai (RS). Foto: Vilaine Capellari, 1994.  
Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaingang>. Acesso em 19 jul. 2022.



Índia pankararu segurando pote de barro de fabricação local destinado ao transporte de água. Foto: José Maurício Arruti, 1994.  
Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pankararu>. Acesso em 19 jul. 2022.



Mãe e filha na aldeia guarani mbya de Bracuí, em Angra dos Reis (RJ). Foto: Milton Guran, 1988.  
Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pankararu>. Acesso em 19 jul. 2022.

3







GRUPO 5 - ROTEIRO DE TRABALHO

**GRUPO : REGIÃO SUL**

**População indígena no Brasil**

A população indígena no Brasil representa um grande número de povos indígenas que, ao longo dos anos, sofreu uma considerável diminuição, seja por extermínio, seja por doenças trazidas pelos colonizadores. Esses povos já habitavam o território brasileiro muito antes da chegada dos portugueses e estão distribuídos nas cinco regiões do país: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Veja essas regiões neste mapa político do Brasil, ao lado.

A Constituição Federal do Brasil de 1824 não falava sobre a existência dos povos indígenas, considerando, assim, que a sociedade brasileira era homogênea, ou seja, era igual em todos os aspectos. Já a Constituição Federal de 1988 passou a considerar a pluralidade étnica (várias etnias diferentes), as diferenças como direito, apresentando a questão da proteção às **comunidades indígenas** e estabelecendo prazo para que suas terras fossem demarcadas, isto é, determinadas.

Em 1910, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), sendo, portanto, o órgão do governo brasileiro responsável pelas questões indígenas. Já em 1967, foi criada a Fundação Nacional do Índio (Funai), cuja função está relacionada à delimitação, à demarcação, à regularização e ao registro das terras indígenas. É também de responsabilidade desse órgão coordenar, fazer e implantar as políticas de proteção aos povos indígenas.

A população indígena no país sofreu uma enorme diminuição, entre o século XVI (16) e o século XX (20), passando de milhões para a casa dos milhares. Extermínios, epidemias (doenças) e também escravidão foram os principais motivos dessa redução. Foi após a década de 80 que esse cenário mudou e a população indígena voltou a aumentar. De acordo com o Instituto Socioambiental (ISA), os povos indígenas têm crescido em média 3,5% ao ano.

Esses povos têm sofrido, de acordo com a Funai, diversas transformações sociais, necessitando buscar alternativas para sobreviverem física e culturalmente mediante às influências sofridas pelo restante da sociedade presente hoje no Brasil. Seus territórios têm passado por diversas invasões, muitos indígenas sofrem exploração sexual e exploração do trabalho, inclusive o infantil. Além disso, muitos deles que saem de suas terras passam a viver em situação de miséria e marginalizados nas grandes cidades. Segundo dados publicados pela Funai, a população indígena em 1500 era de aproximadamente 3.000.000 (três milhões) de habitantes divididos entre 1.000 (mil) povos/etnias diferentes, sendo que, aproximadamente, 2.000.000 (dois milhões) estavam estabelecidos no litoral do país e 1.000.000 (um milhão), no interior.

**Brasil Político**

**4 Pontos Cardeais**

**Legenda:**

**Regiões**

- Norte
- Centro-Oeste
- Nordeste
- Sudeste
- Sul

Disponível em <https://www.pirtenet.es/pin/735353445381265228/>

Você sabe o que é a Constituição Federal?

É o conjunto de leis fundamentais que orientam o funcionamento do nosso país. É considerada a lei máxima do Brasil e trata dos direitos e dos deveres dos cidadãos brasileiros.

1



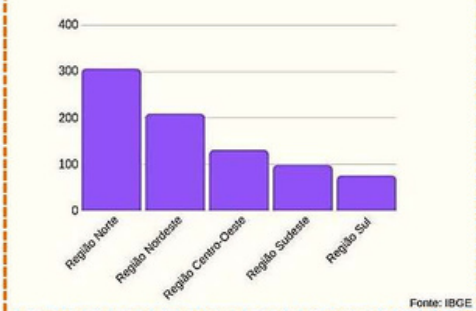


## GRUPO 5 - ROTEIRO DE TRABALHO

O censo demográfico, uma pesquisa feita pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2010, constatou que havia no Brasil cerca de 817.963 (oitocentos e dezessete mil, novecentos e sessenta e três) indígenas. Desse total, 502.783 encontravam-se na zona rural (campo) e 315.180 habitavam os centros urbanos (cidades). O censo também identificou, em parceria com a Funai, 505 terras indígenas, que representam apenas 12,5% do território brasileiro. Desse total de terras, em apenas dez apresentavam uma população indígena maior que 10.000 (dez mil) habitantes.

O censo demográfico também permitiu averiguar as áreas de maior concentração indígena. A região Norte do país é a que possui maior contingente, com mais de 300.000 indígenas. A região Sul é a que apresenta menor número de povos indígenas no país, concentrando um pouco mais de 70.000. Veja no gráfico a seguir.

População indígena por região no Brasil



### Etnias indígenas no Brasil

Sobre a ocupação dos cidadãos indígenas brasileiros no Brasil, segundo o IBGE, na região Norte, o estado de maior concentração indígena é o **Amazonas**; na região Nordeste, o estado da **Bahia**; na região Centro-Oeste, o estado do **Mato Grosso do Sul**; na região Sudeste, o estado de **São Paulo** e na região Sul, o estado do **Rio Grande do Sul**. O censo demográfico de 2010 divulgou a existência de, aproximadamente, 305 etnias diferentes no Brasil.

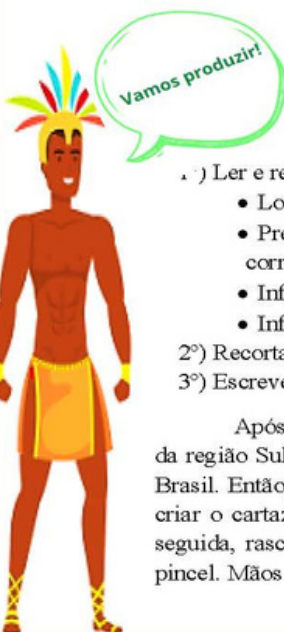
A região Sul é formada por, apenas, três estados. São eles: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. O quadro a seguir traz o número de povos/etnias de cada estado dessa região. Leia-o com atenção!

REGIÃO SUL	
Estados	Etnias indígenas
Paraná (PR)	05 povos
Santa Catarina (SC)	05 povos
Rio grande do Sul (RS)	04 povos

### ALGUNS POVOS INDÍGENAS DA REGIÃO SUL

- |         |          |
|---------|----------|
| Guarani | Xetá     |
| Mbya    | Kaingang |
| Ñandeva |          |

Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/s-populacao-indigena-no-brasil>. (Com adaptações)



## ROTEIRO DE TRABALHO

O trabalho será apresentar informações sobre os povos indígenas cuja origem é a região Sul do nosso país. Para isso, o grupo produzirá um **CARTAZ**. Deverá, então:

- 1º) Ler e reler o texto para obter informações importantes a serem apresentadas. São elas:
  - Localização da região Sul, no mapa recebido, pintando-a de **laranja**;
  - Preenchimento, no mapa, da região com o nome de cada estado e com a sigla correspondente;
  - Informação sobre o número total de etnias (geral e em cada estado);
  - Informação sobre algumas etnias.
- 2º) Recortar as ilustrações dos povos (Página 3- apenas uma folha para todo o grupo) e colá-las no cartaz.
- 3º) Escrever o título do cartaz "Etnias/povos indígenas do Sul do Brasil".


Após finalizar a elaboração do cartaz, o grupo deverá apresentar para a turma os povos indígenas da região Sul, a fim de que todos possam conhecer um pouco mais sobre as etnias indígenas do Sul do Brasil. Então, é importante usar a criatividade para produzir um excelente trabalho. **Sugestão:** antes de criar o cartaz, é recomendável fazer um esboço, ou seja, um "desenho" dele em uma folha para, em seguida, rascunhá-lo na cartolina e só após, colar as ilustrações, pintá-lo e escrever as palavras como pincel. Mãos à obra!!!














GRUPO 5 - ROTEIRO DE TRABALHO



# INDÍGENAS

## REGIÃO SUL



	
<p>Mulheres guarani mbya na aldeia de Bracuí, em Angra dos Reis (RJ). Foto: Milton Guran, 1988. Disponível em: <a href="https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Mbya">https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Mbya</a>. Acesso em 19 jul. 2022.</p>	<p>Segunda Expedição aos Xetá. Antropólogo José Loureiro Fernandes. Foto: Museu Paranaense, 1952. Disponível em: <a href="https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xet%C3%A1">https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xet%C3%A1</a>. Acesso em 19 jul. 2022.</p>
	
<p>Liderança guarani ñandeva com Ailton Krenak na Terra Indígena Itariri (Serra do Itatins). Foto: acervo do ISA (sem autor), 1984. Disponível em <a href="https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_%C3%91andeva">https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_%C3%91andeva</a>. Acesso em 19 jul. 2022.</p>	<p>Kaingang de Ivai (RS). Foto: Vilaine Capellari, 1994. Disponível em <a href="https://img.socioambiental.org/d/211714-1/kaingang_6.jpg">https://img.socioambiental.org/d/211714-1/kaingang_6.jpg</a>. Acesso em 19 jul. 2022.</p>
	
<p>Segunda Expedição aos Xetá. Antropólogo José Loureiro Fernandes. Foto: Museu Paranaense, 1952. Disponível em: <a href="https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xet%C3%A1">https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xet%C3%A1</a>. Acesso em 19 jul. 2022.</p>	<p>Os sobreviventes Xetá: (da esquerda p/ baixo): Tiküein, Tuca Tiküein, A, Tigüá e Kuein. Foto: Márcia Rosato, 30 de Agosto, 1997, Curitiba, Paraná. Disponível em: <a href="https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xet%C3%A1">https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xet%C3%A1</a>. Acesso em 19 jul. 2022.</p>





**MAPA - GRUPOS 1 A 5**

Mapa político do Brasil – Grupo 1 a 5







## GRUPO 6 - ROTEIRO DE TRABALHO



### POPULAÇÃO INDÍGENA BRASILEIRA



A população indígena no Brasil representa um grande número de povos indígenas que, ao longo dos anos, sofreu uma considerável diminuição, seja por extermínio, seja por doenças trazidas pelos colonizadores. Esses povos já habitavam o território brasileiro muito antes da chegada dos portugueses e estão distribuídos nas cinco regiões do país: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Veja essas regiões neste mapa político do Brasil, ao lado.

A Constituição Federal do Brasil de 1824 não falava sobre a existência dos povos indígenas, considerando, assim, que a sociedade brasileira era homogênea, ou seja, era igual em todos os aspectos. Já a Constituição Federal de 1988 passou a considerar a pluralidade étnica (várias etnias diferentes), as diferenças como direito, apresentando a questão da proteção às **comunidades indígenas** e estabelecendo prazo para que suas terras fossem demarcadas, isto é, determinadas.

Em 1910, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), sendo, portanto, o órgão do governo brasileiro responsável pelas questões indigenistas. Já em 1967, foi criada a Fundação Nacional do Índio (Funai), cuja função está relacionada à delimitação, à demarcação, à regularização e ao registro das terras indígenas. É também de responsabilidade desse órgão coordenar, fazer e implantar as políticas de proteção aos povos indígenas.

A população indígena no país sofreu uma enorme diminuição, entre o século XVI (16) e o século XX (20), passando de milhões para a casa dos milhares. Extermínios, epidemias (doenças) e também escravidão foram os principais motivos dessa redução. Foi após a década de 80 que esse cenário mudou e a população indígena voltou a aumentar. De acordo com o Instituto Socioambiental (ISA), os povos indígenas têm crescido em média 3,5% ao ano.

Esses povos têm sofrido, de acordo com a Funai, diversas transformações sociais, necessitando buscar alternativas para sobreviverem física e culturalmente mediante às influências sofridas pelo restante da sociedade presente hoje no Brasil. Seus territórios têm passado por diversas invasões, muitos indígenas sofrem exploração sexual e exploração do trabalho, inclusive o infantil. Além disso, muitos deles que saem de suas terras passam a viver em situação de miséria e marginalizados nas grandes cidades. Segundo dados publicados pela Funai, a população indígena em 1500 era de aproximadamente 3.000.000 (três milhões) de habitantes divididos entre 1.000

#### Brasil Político

#### 4 Pontos Cardeais



**Legenda:**

**Regiões**

- Norte
- Centro-Oeste
- Nordeste
- Sudeste
- Sul

Disponível em <https://www.pinterest.es/pin/735353445381265228/>

**Você sabe o que é a Constituição Federal?**

É o conjunto de leis fundamentais que orientam o funcionamento do nosso país. É considerada a lei máxima do Brasil e trata dos direitos e dos deveres dos cidadãos brasileiros.



1

100



## GRUPO 6 - ROTEIRO DE TRABALHO

(mil) povos/etnias diferentes, sendo que, aproximadamente, 2.000.000 (dois milhões) estavam estabelecidos no litoral do país e 1.000.000 (um milhão), no interior.

O censo demográfico, uma pesquisa feita pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2010, constatou que havia no Brasil cerca de 817.963 (oitocentos e dezessete mil, novecentos e sessenta e três) indígenas. Desse total, 502.783 encontravam-se na zona rural (campo) e 315.180 habitavam os centros urbanos (cidades). O censo também identificou, em parceria com a Funai, 505 terras indígenas, que representam apenas 12,5% do território brasileiro. Desse total de terras, em apenas dez apresentavam uma população indígena maior que 10.000 (dez mil) habitantes.

O censo demográfico também permitiu averiguar as áreas de maior concentração indígena. A região Norte do país é a que possui maior contingente, com mais de 300.000 indígenas. A região Sul é a que apresenta menor número de povos indígenas no país, concentrando um pouco mais de 70.000. Veja no gráfico a seguir.



### Etnias indígenas no Brasil

Sobre a ocupação dos cidadãos indígenas brasileiros no Brasil, segundo o IBGE, na região Norte, o estado de maior concentração indígena é o **Amazonas**; na região Nordeste, o estado da **Bahia**; na região Centro-Oeste, o estado do **Mato Grosso do Sul**; na região Sudeste, o estado de **São Paulo** e na região Sul, o estado do **Rio Grande do Sul**. O censo demográfico de 2010 divulgou a existência de, aproximadamente, 305 etnias diferentes no Brasil.

A região de **maior concentração** de terras indígenas é a **Região Norte**, com cerca de 54%. A segunda maior em termos de concentração de etnias indígenas é a região Nordeste. Após, temos a região Centro-Oeste, seguida da região Sudeste. A região com menor número de povos indígenas é a região Sul.

## ROTEIRO DE TRABALHO

A tarefa do grupo é representar de forma concreta alguns povos indígenas brasileiros. Para isso, o grupo deverá:

- 1º) Observar o quadro, apresentado a seguir, que traz imagens de várias etnias indígenas brasileiras (Quadro dos povos indígenas brasileiros).
- 2º) Com base na caracterização dos indígenas das imagens observadas e nos modelos de trabalhos apresentados a seguir, fazer as próprias maquetes representativas dos povos indígenas brasileiros.

### Modelos de representações de indígenas



### Povos indígenas brasileiros



Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Povos\\_ind%C3%ADgenas\\_do\\_Brasil](https://pt.wikipedia.org/wiki/Povos_ind%C3%ADgenas_do_Brasil)

**BOM TRABALHO!**







GRUPO 7 - ROTEIRO DE TRABALHO

**A população indígena no Brasil** representa um grande número de povos indígenas que, ao longo dos anos, sofreu uma considerável diminuição, seja por extermínio, seja por doenças trazidas pelos colonizadores. Esses povos já habitavam o território brasileiro muito antes da chegada dos portugueses e estão distribuídos nas cinco regiões do país: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Veja essas regiões neste mapa político do Brasil, ao lado.

A Constituição Federal do Brasil de 1824 não falava sobre a existência dos povos indígenas, considerando, assim, que a sociedade brasileira era homogênea, ou seja, era igual em todos os aspectos. Já a Constituição Federal de 1988 passou a considerar a pluralidade étnica (várias etnias diferentes), as diferenças como direito, apresentando a questão da proteção às **comunidades indígenas** e estabelecendo prazo para que suas terras fossem demarcadas, isto é, determinadas.

Em 1910, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), sendo, portanto, o órgão do governo brasileiro responsável pelas questões indígenas. Já em 1967, foi criada a Fundação Nacional do Índio (Funai), cuja função está relacionada à delimitação, à demarcação, à regularização e ao registro das terras indígenas. É também de responsabilidade desse órgão coordenar, fazer e implantar as políticas de proteção aos povos indígenas.

A população indígena no país sofreu uma enorme diminuição, entre o século XVI (16) e o século XX (20), passando de milhões para a casa dos milhares. Extermínios, epidemias (doenças) e também escravidão foram os principais motivos dessa redução. Foi após a década de 80 que esse cenário mudou e a população indígena voltou a aumentar. De acordo com o Instituto Socioambiental (ISA), os povos indígenas têm crescido em média 3,5% ao ano.

Esses povos têm sofrido, de acordo com a Funai, diversas transformações sociais, necessitando buscar alternativas para sobreviverem física e culturalmente mediante às influências sofridas pelo restante da sociedade presente hoje no Brasil. Seus territórios têm passado por diversas invasões, muitos indígenas sofrem exploração sexual e exploração do trabalho, inclusive o infantil. Além disso, muitos deles que saem de suas terras passam a viver em situação de miséria e marginalizados nas grandes cidades. Segundo dados publicados pela Funai, a população indígena em 1500 era de aproximadamente 3.000.000 (três milhões) de habitantes divididos entre 1.000

## POPULAÇÃO INDÍGENA BRASILEIRA

**Brasil Político**      **4 Pontos Cardeais**

**Legenda:**

**Regiões**

- Norte
- Centro-Oeste
- Nordeste
- Sudeste
- Sul

Disponível em <https://www.pinterest.es/pin/735353445381265228/>

**Você sabe o que é a Constituição Federal?**

É o conjunto de leis fundamentais que orientam o funcionamento do nosso país. É considerada a lei máxima do Brasil e trata dos direitos e dos deveres dos cidadãos brasileiros.

1

102



## GRUPO 7 - ROTEIRO DE TRABALHO

(mil) povos/etnias diferentes, sendo que, aproximadamente, 2.000.000 (dois milhões) estavam estabelecidos no litoral do país e 1.000.000 (um milhão), no interior.

O censo demográfico, uma pesquisa feita pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2010, constatou que havia no Brasil cerca de 817.963 (oitocentos e dezessete mil, novecentos e sessenta e três) indígenas. Desse total, 502.783 encontravam-se na zona rural (campo) e 315.180 habitavam os centros urbanos (cidades). O censo também identificou, em parceria com a Funai, 505 terras indígenas, que representam apenas 12,5% do território brasileiro. Desse total de terras, em apenas dez apresentavam uma população indígena maior que 10.000 (dez mil) habitantes.

### Moradia dos indígenas

Existem vários tipos de habitações indígenas. Os cidadãos indígenas que ainda vivem em aldeias, geralmente, habitam em ocas que formam as aldeias. Essas ocas, de modo geral, são posicionadas em formato de círculo. No entanto, entre os grupos indígenas, há muitas formas de conceber e de construir as casas, pois cada grupo tem um jeito diferente de pensar e de se relacionar com o ambiente onde vive. Assim, a maneira como a moradia indígena é usada, dividida e construída reflete o jeito como os moradores têm de organizar o mundo. Além disso, as construções variam muito de acordo com o modo de vida, com o clima, com o tipo de ambiente e com os materiais de que os grupos dispõem para a construção.

**Oca** é a típica habitação indígena brasileira. O termo é oriundo da família linguística tupi-guarani, que é uma língua indígena.

As ocas são construções de grandes dimensões, podendo chegar a 30 metros de comprimento. São construídas em mutirão ao longo de cerca de uma semana, com uma estrutura de madeira e taquaras (bambus) e cobertura de palha ou folhas de palmeira. As ocas chegam a durar 15 anos. Não possuem divisões internas ou janelas, apenas uma ou poucas portas e servem de habitação coletiva para várias famílias.

Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Oca> (com adaptações)

indígena é usada, dividida e construída reflete o jeito como os moradores têm de organizar o mundo. Além disso, as construções variam muito de acordo com o modo de vida, com o clima, com o tipo de ambiente e com os materiais de que os grupos dispõem para a construção.

As formas das casas variam segundo os costumes de cada grupo: podem ser circulares, retangulares, pentagonais, ovais... O formato das aldeias também muda de acordo com o povo. O contato com os não índios influenciou em muitas mudanças ocorridas tanto no formato de aldeias e casas, quanto no material utilizado para a construção em algumas sociedades indígenas.

Disponível em <https://mirim.org/pt-br/como-vivem/casas>. (Com adaptações)

## ROTEIRO DE TRABALHO

A tarefa do grupo é representar, por meio de maquete, uma aldeia indígena. Para isso, o grupo deverá:

- 1º) Observar os modelos de maquete apresentados a seguir.
- 2º) Com base na caracterização dos indígenas das imagens do quadro abaixo e nos modelos de trabalhos apresentados, fazer a própria maquete representativa de uma aldeia indígena. Há, na página 3, (apenas uma folha para todo o grupo) figuras que auxiliarão na composição da maquete.
- 3º) Elaborar uma pequena placa com o título da maquete (criado pelo grupo) e com uma breve explicação sobre os povos indígenas e sobre a sua moradia.

### Modelos de maquetes de aldeia indígena



### Povos indígenas brasileiros



Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Povos\\_ind%C3%A9genas\\_do\\_Brasil](https://pt.wikipedia.org/wiki/Povos_ind%C3%A9genas_do_Brasil)

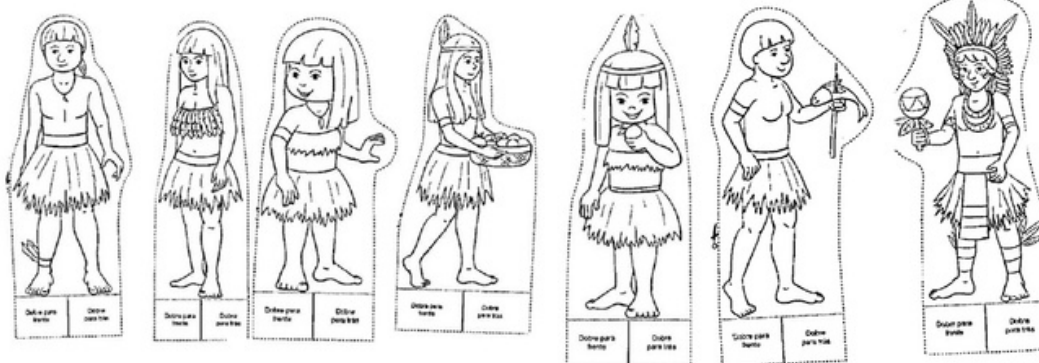






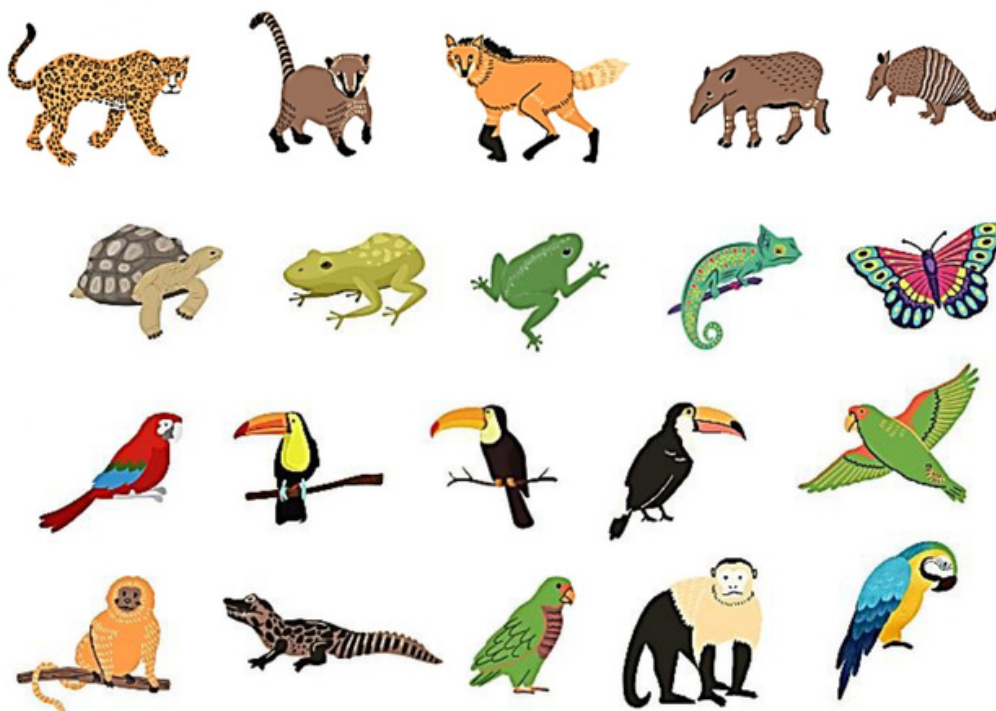
## GRUPO 7 - ROTEIRO DE TRABALHO

Para pintar, recortar e colar na maquete. Observe as características dos indígenas para colorir as figuras de modo que elas representem os cidadãos indígenas.



Disponível em <http://ensinandomissoesparacrianças.blogspot.com/p/especial-indios.html>. Acesso em 21 jul. 2022.

Em uma aldeia indígena, geralmente, há bastantes animais. Estes animais apresentados abaixo devem ser selecionados, recortados, colados em um palito de dente para compor a maquete que o grupo irá produzir.



Árvores, matas (moitas) e demais elementos que vão constituir a aldeia indígena que o grupo criará deverão ser desenhados pelos componentes do grupo. Usem a criatividade e caprichem no trabalho que representará a turma do seu grupo.

**BOM TRABALHO!**



## OFICINA 4



# Cultura que te quero, cultura!

### CONTEÚDO:

Contribuições culturais dos indígenas: alimentação, hábitos, mitologia, lendas, mitos, brinquedos e línguas.

### OBJETIVOS:

- Obter conhecimentos básicos e gerais acerca do modo de viver dos povos indígenas brasileiros
- Identificar elementos da nossa cultura herdados originalmente dos povos indígenas.

### RECURSOS:

- Cópias do Relatório de aula (Apêndice A);
- Fichas com imagens para atividade integradora (Apêndice B);
- Roteiro de estudos em grupo (Apêndice I a VII);
- Outros materiais descritos no roteiro de trabalho, conforme a atividade de cada grupo.

**CARGA HORÁRIA:**  
4h/a.



### APRESENTAÇÃO:

Muitos elementos de nossa cultura não existem por um mero acaso, há uma história que os explica e que justifica a sua existência. De onde vem o hábito de tomar banho todos os dias e até mais de uma vez ao dia? De onde surgiu a cultura do milho e da mandioca que tanto sabor agrega às nossas refeições? E a peteca, cujo nome origina-se do tronco Tupí e atrai, para a brincadeira e para a descontração, crianças, jovens e até adultos? Todos esses elementos e muitos outros que fazem parte do nosso cotidiano são contribuições importantes que vêm de nossas origens, que vêm dos povos indígenas.





É importante, portanto, olhar para a nossa ancestralidade a fim de que possamos conhecer mais, e melhor, a nossa história e as nossas raízes. De acordo com Cagneti (2015, p.32), “a memória sempre foi soberana ao nos dar o sentido de pertencimento a um grupo ou espaço, ao garantir nossa identidade, dizendo-nos, a partir de nossas raízes, que podem ser lembradas, quem somos e como somos”.

Assim, buscaremos com esta oficina conhecer mais sobre nossas origens e sobre alguns aspectos de nossa cultura por meio de trabalhos acerca da alimentação, de alguns brinquedos, mitos, hábitos, de algumas lendas e das línguas dos povos indígenas brasileiros. Afinal, conforme versa Cagneti (2015, p. 13), “quando olhamos para o outro, estamos reconhecendo o que temos de comum e de diferente [...]. Olhar e se olhar, conhecer e se reconhecer, pertencer a esse todo que é o Brasil”.

E é isso o que intencionamos, enfim, com a efetivação das atividades desta oficina: que nos seja possível olhar para os nossos antepassados e para nossos compatriotas indígenas a fim de que possamos compreender de onde vem muito da nossa cultura e até de nós mesmos.

## METODOLOGIA:

### 1º momento: Atividade integradora



Essa aula terá início no laboratório de informática com o levantamento de conhecimentos prévios dos estudantes por meio da apresentação de algumas gravuras que representem elementos do cotidiano que sejam e que não sejam contribuições dos povos indígenas para a nossa cultura. Assim, será apresentada à turma a gravura dos elementos a seguir, que estão disponíveis em:

- [https://www.canva.com/design/DAFGe\\_efb0E/jcaTOBcT9acFpf8TjUHlFQ/edit](https://www.canva.com/design/DAFGe_efb0E/jcaTOBcT9acFpf8TjUHlFQ/edit) e
- no Apêndice B. As imagens são de:

- Mandioca;
- Milho;
- Peteca;
- Jogo de damas;
- Jogo de xadrez;
- Papai Noel;
- Feijoadada e
- Berimbau.



O (A) professor (a) deverá ouvir as respostas dos alunos e deixará para comentá-las em outro momento da oficina, afixando-as na lousa com a definição de “indígenas” e “não indígenas”.





## 2º momento: Problematização

Após a conversa feita no momento anterior, o (a) professor (a) lançará as seguintes perguntas:

- 1ª) Será que todos esses elementos apresentados são contribuições dos povos indígenas para a cultura de toda a nação brasileira?
- 2ª) Que outras contribuições os povos indígenas trouxeram para o nosso dia-a-dia?
- 3ª) A cultura dos povos indígenas interferem na cultura dos não indígenas? Explique.

As perguntas serão feitas gradativamente, à medida que os estudantes forem participando com respostas que o (a) professor(a) ouvirá mais uma vez, mas não fará nenhuma intervenção direta. Irá, então, solicitar a reunião dos grupos de trabalho (já formados desde a primeira oficina) e fará o sorteio dos temas que os grupos receberão para efetivação das atividades que serão propostas em roteiros de trabalhos.

## 3º momento: Fundamentação teórica

Após a formação dos grupos e indicação dos temas de trabalho, o (a) professor (a) entregará para cada grupo o seu roteiro de estudos. O quadro a seguir mostra o tema de cada grupo:

Grupos	Temas
1	Alimentação e culinária
2	Brinquedos e brincadeiras
3	Hábitos e costumes
4	Mitos
5	Mitologia Tupí
6	Mitologia vs Lendas Tupí
7	Línguas - troncos e famílias linguísticas

Fonte: autora desta oficina



## 4º momento: Aplicação do tema

Após escrever no caderno as questões lançadas no momento anterior, os estudantes receberão o roteiro de trabalho que orientará a execução das atividades destinadas a cada grupo especificamente.

Segue, assim, a apresentação de cada roteiro de trabalho de acordo com os temas indicados para trabalho.







## GRUPO 1: ALIMENTAÇÃO e CULINÁRIA

Esse grupo estudará sobre alguns alimentos de origem indígena que fazem parte de nossa alimentação. O trabalho constitui-se em:

- 1º) Ler o texto informativo indicado;
- 2º) Elaborar um cartaz com base nas informações fornecidas no texto lido;
- 3º) Ilustrar o cartaz com as ilustrações de alimentos, disponibilizadas no anexo do roteiro;
- 4º) Criar um marcador de página de livro com ilustrações de alimentos de origem indígena. As ilustrações devem ser de própria criação.



O texto pode ser acessado no endereço eletrônico:

- <[http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=953%3Aindios-do-brasil-alimentacao-e-culinaria&catid=44%3](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=953%3Aindios-do-brasil-alimentacao-e-culinaria&catid=44%3)>

As gravuras do anexo encontram-se disponíveis em:

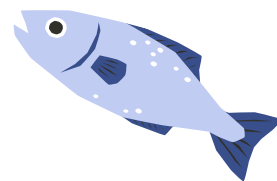
- <[https://www.canva.com/design/DAFGe\\_efb0E/jcaTOBcT9acFpf8TjUHLFQ/edit#>](https://www.canva.com/design/DAFGe_efb0E/jcaTOBcT9acFpf8TjUHLFQ/edit#>).

Observação: o Apêndice I desta oficina apresenta as imagens relativas ao roteiro de trabalho do grupo 1.



### TEXTO DO GRUPO ALIMENTAÇÃO E CULINÁRIA

#### Índios do Brasil: alimentação e culinária



Os primeiros habitantes do Brasil, ou seja, os indígenas, utilizando o que a natureza e a floresta lhes ofereciam, alimentavam-se basicamente de mandioca (macaxeira, aipim), milho, carne de caças, peixes, raízes, frutas silvestres, palmito, castanhas, cocos de palmeiras e algumas folhas. Esse costume permanece até hoje com os indígenas que não têm muito contato com os homens brancos e que conseguem, dessa forma, preservar melhor a sua cultura.

As inúmeras palmeiras da flora brasileira, entre as quais o babaçu, a carnaubeira, o buriti (ou miriti), a ouricuri, a inajá, foram bastante usadas pelos indígenas na sua alimentação. Delas extraíam frutos, óleos, bebidas, farinhas e palmitos. Muito importante também era o caju, fruta brasileiríssima, que além de ser ingerido *in natura*, serve para fazer suco, doce, vinho, licor, farinha e bolo com as suas castanhas.

A castanha do Pará (conhecida hoje como castanha do Brasil) e o mel de abelha eram também alimentos fundamentais na dieta do indígena brasileiro. Quando ainda não conheciam a cana-de-açúcar – que chegou ao Brasil em 1502, proveniente da Ilha da Madeira –, os indígenas retiravam o mel dos favos das colmeias, após espantarem as abelhas com fogo, e ainda comiam as abelhas assadas sobre pedras. Sabiamente, tinham o cuidado de deixar um pouco de mel para assegurar a continuação do trabalho delas, o que garantiria a obtenção permanente do alimento.







De uma maneira geral, as hortaliças não faziam parte dos hábitos alimentares dos indígenas. Eles cultivavam a mandioca – o pão do indígena –, o milho, o amendoim. Entre as frutas silvestres que lhes serviam de alimento estão a mangaba; a jabuticaba; o mamão pequeno; o maracujá; o jenipapo, cujas polpa e sementes eram saboreados sendo a casca utilizada para pintar o corpo de preto; o pequi. A palavra *pe-qui*, na língua do tronco linguístico Tupí, significa espinhosa, característica da fruta que é cheia de espinhos miúdos e finos.

Os seus temperos eram basicamente o sal e a pimenta ou uma mistura amassada dos dois. Eles abusavam da pimenta, qualquer que fosse a variedade: redonda, comprida, verde, vermelha, pequenas ou grandes. Alguns utilizavam também limão e ervas silvestres. O sal era obtido por meio da evaporação da água do mar, no caso dos povos que habitavam a região litorânea, em salinas naturais (areias muito cheias de sal) ou a partir da queima de madeira, de onde era retirado o sal das cinzas, bastante rico em potássio.

Por meio do processo de fermentação do milho, da macaxeira, do caju, do jenipapo, da jabuticaba e da mangaba, os indígenas fabricavam bebidas, uma espécie de vinho chamado genericamente no Tupí de *cauim* ou *cahoi*.

Outra importante fonte de alimento eram peixes, tartarugas, moluscos e crustáceos. Eram inúmeros os peixes de água salgada e de água doce, conhecidos e consumidos pelos indígenas brasileiros. Os que tinham pele ou couro eram chamados de *pirá* e os de escamas *cará*.

A farinha de mandioca também fazia parte da culinária tradicional do indígena, além de outros tipos de farinha, como as de peixe seco, a de inhame (cará), a de amendoim e a de banana.

Com os peixes assados eles faziam farinha de peixe e paçoca, alimentos que se conservavam por muito tempo. Chamavam de muqueca o peixe envolvido em folhas de bananeira e mixira o peixe assado.

Da carne de tartaruga as mulheres indígenas preparavam o sarapatel, com os miúdos cozidos no próprio casco do quelônio, ou serviam sua carne assada, picada em pequenos pedaços, com farinha-d'água (ou farinha com água), também conhecida como chibé ou jacuba, um dos mais populares e tradicionais alimentos da região amazônica.

Há uma grande quantidade de alimentos de origem indígena, assim como a forma de prepará-los e de consumi-los, que foram assimilados pela culinária brasileira, entre os quais podem ser destacados: o uso da farinha de mandioca em beijus, tapiocas e no pirão; alimentos cozidos ou assados em folhas de bananeira; comidas de milho e a paçoca, uma espécie de farofa feita com peixe, ou carne, amassado com farinha.

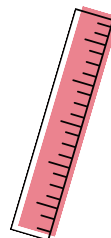
Disponível em < [http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=953%3Aindios-do-brasil-alimentacao-e-culinaria&catid=44%3](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=953%3Aindios-do-brasil-alimentacao-e-culinaria&catid=44%3). Acesso em 02ago2022 (Com adaptações)





## Recursos para os trabalhos:

- Roteiro de trabalho;
- Cola quente;
- Pistola de cola quente;
- Tesoura;
- Folhas de EVA (cores variadas);
- Caixa de canetinhas;
- Caixa de pincel atômico fino (cores variadas);
- Pincel atômico fino;
- Cartolina branca ou papel pardo;
- Régua;
- Pincel atômico de cores variadas (azul, preto, vermelho e verde);
- Caixa de giz de cera;
- Caixa de lápis de cor;
- Lápis e borracha;
- Fita fina (bebê) de cores variadas;
- Perfurador de papel.



## GRUPO 2: BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

Esse grupo estudará sobre alguns brinquedos de origem indígena que fazem parte de nossa cultura de brincar também. O trabalho constitui-se em:

1º) Assistir ao vídeo disponível em:

- <https://www.youtube.com/watch?v=1dq6IJ3brRY>.

Observação: o (a) professor (a) disponibilizará o celular com internet para que o grupo assista ao vídeo.

2º) Criar os brinquedos “peteca”, “pião” e bilboquê”, cuja instrução de confecção encontra-se no vídeo assistido.

Observação: o grupo possui número de integrantes superior ao número de brinquedos que devem ser confeccionados. Assim, o grupo definirá quem ficará responsável pela confecção de cada brinquedo e quem deverá elaborar o cartaz informativo.

3º) Escolher um dos brinquedos confeccionados e elaborar um cartaz informativo sobre como construir esse brinquedo escolhido. O cartaz deve conter:

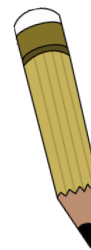
- Margem;
- Nome do brinquedo;
- Relação do material para confecção do brinquedo;
- Passo-a-passo para a sua confecção;
- Instruções de como brincar e
- Ilustração do brinquedo.



## Recursos para os trabalhos:

- Roteiro de trabalho;
- Celular;
- Internet;
- Vídeo do Youtube;
- Rolos de papelão (suporte de papel higiênico);
- Algodão;
- Disco de CD sem uso;
- Cola quente;
- Pistola de cola quente;
- Tesoura;
- 3 folhas de EVA (1 de cada cor: amarelo, verde, e azul);
- 2 rolos de fitas adesivas coloridas (1 vermelha e 1 azul);
- 1 rolo de barbante;
- 1 tampinha de garrafa pet;
- 1 tampa de pote de amaciante de roupas;
- Caixa de canetinhas;
- Caixa de pincel atômico fino (cores variadas);
- Pincel atômico fino;
- 1 folha de papel (imitação de papelão);
- Cartolina branca ou papel pardo;
- Régua;
- Pincel atômico de cores variadas (azul, preto, vermelho e verde);
- Caixa de giz de cera;
- Caixa de lápis de cor;
- Lápis e borracha.

Observação: o Apêndice II apresenta as imagens relativas ao roteiro de trabalho do grupo 2.



## GRUPO 3: HÁBITOS E COSTUMES

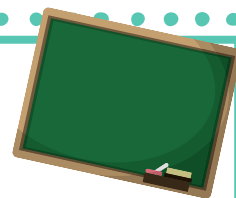
Esse grupo estudará sobre alguns elementos da nossa cultura que são de origem indígena. O trabalho constitui-se em:

- 1º) Ler os textos 1 e 2;
- 2º) Listar, no caderno, os hábitos e os costumes dos indígenas apresentados no texto;
- 3º) Discutir com os componentes do grupo quais desses hábitos e costumes listados nós herdamos e adotamos no nosso dia-a-dia;
- 4º) Elaborar um cartaz para expor essas informações para os leitores.





O cartaz deve conter:



- Margem;
- Relação dos hábitos e dos costumes que adotamos e que são vindos da influência dos povos indígenas (como esses hábitos ocorrem na nossa sociedade não indígena hoje);
- Desenhos que representem os tópicos (hábitos) apresentados no cartaz;
- Título.

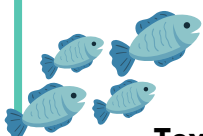
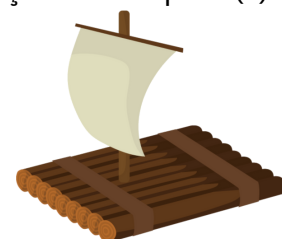
Observação 1: anexadas ao roteiro de estudos, estarão as figuras que se relacionam com aspectos da cultura indígena estudados nesta oficina. O grupo deve recortar aquelas que representam o tópico sobre o qual o cartaz tratará a fim de ilustrar o trabalho, colando-as no cartaz junto ao texto produzido. Se preferir, o trabalho poderá ser ilustrado com desenhos feitos pelos próprios componentes do grupo, além das ilustrações fornecidas junto ao roteiro de trabalhos.

Os textos podem ser acessados nos endereços:

- <https://recreio.uol.com.br/noticias/viva-a-historia/a-influencia-dos-povos-indigenas-na-cultura-brasileira.phtml> (texto 1) e
- <https://www.todamateria.com.br/arte-indigena-brasileira/l> (texto 2).

Observação 2: ambos os textos dos endereços anteriores sofreram adaptações feitas pelo (a) professor (a).

## TEXTOS DE APOIO



### Texto 1

#### **A influência dos povos indígenas na cultura brasileira**

Primeiras populações que habitaram o território do Brasil, os povos indígenas nos influenciam até hoje. Muitas comidas, palavras e hábitos indígenas fazem parte do nosso dia a dia!

Objetos desenvolvidos por povos indígenas são muito comuns no dia a dia da população de várias cidades brasileiras. As redes, as canoas, as jangadas, as armadilhas de caça e de pesca e os instrumentos musicais são alguns deles. O artesanato e o uso de utensílios feitos de barro e de palha, como vassouras e vasilhas, também são muito utilizados. Bolsas trançadas com fios e fibras, enfeites e ornamentos com penas, sementes e escamas de peixe são usados em diversas regiões do país.

#### **Bem limpinhos!**

Quando você chega a sua casa, geralmente, a primeira coisa que faz é tirar os sapatos? Então, saiba que isso também é uma herança da cultura indígena. O hábito de andar descalço é muito forte entre os povos indígenas. Outro costume é o de tomar banho todos os dias – os europeus, que colonizaram o Brasil, tomavam banhos raros, enquanto os indígenas banhavam-se nos rios diariamente. Descansar em redes, usar poucas roupas e ficar de pernas cruzadas também são hábitos que fazem parte do nosso cotidiano e que herdamos dos nossos compatriotas indígenas.





Alguns outros aspectos culturais dos indígenas são fazer cerimônias e rituais com muita dança e música e pintar o corpo nestes eventos; criar objetos de arte (potes e vasos de cerâmica, máscaras, colares) com materiais da natureza, essa atividade é desempenhada pelas mulheres indígenas; tratar as doenças com ervas da natureza e realizar rituais de cura e, dentre outros, possuir religião baseada na existência de forças e espíritos da natureza.



## Texto 2

Disponível em < <https://recreio.uol.com.br/noticias/viva-a-historia/a-influencia-dos-povos-indigenas-na-cultura-brasileira.phtml> > Acesso em 02ago2022. (Com adaptações)

### Arte Indígena Brasileira



A arte indígena está presente na essência do povo brasileiro, sendo um dos pilares para a cultura do país. Cultura que é resultado da mistura de vários grupos, dentre eles os povos indígenas - os primeiros habitantes do território nacional. Atualmente, existem cerca de 305 etnias indígenas no Brasil, cada uma com comportamentos e costumes diferentes. Entretanto, existem várias características comuns encontradas em diversos povos. Desta forma, cerâmica, máscaras, pintura corporal, cestaria e plumagem resultam em uma arte tradicional compartilhada: a arte indígena.

#### Máscaras Indígenas

As máscaras indígenas apresentam um simbolismo sobrenatural. Elas são feitas de cascas de árvores ou outros materiais como palha e cabaças e podem ser enfeitadas com plumagem. Normalmente, são utilizadas em ritos cerimoniais. Um exemplo são os povos Karajá, que usam máscaras na dança do Aruanã para representar heróis que conservam a ordem do mundo. Elas podem ser grandes, feitas com palhas compridas, que chegam a cobrir o corpo todo.

Diz a lenda que as máscaras indígenas geralmente representam entidades que eram contra os indígenas no passado. Deste modo, as festas e as danças são feitas para alegrar e para acalmar essas entidades.

Disponível em < <https://www.todamateria.com.br/arte-indigena-brasileira/> > Acesso em 02ago2022. (Com adaptações)

Após a elaboração do cartaz, o grupo deve:

- Assistir a um vídeo que será disponibilizado pelo (a) professor (a), no celular;
- Construir uma MÁSCARA INDÍGENA, com o material disponibilizado para os trabalhos e baseando-se no vídeo assistido (Cada componente deve elaborar a sua própria máscara indígena).

A seguir, há a imagem da máscara produzida no vídeo assistido pelos componentes do grupo:







Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=1Q5gYmmrM64>.  
Acesso em 02ago2022.

### Recursos para os trabalhos:

- Roteiro de trabalho;
- Tesoura;
- Cola;
- Caixa de canetinhas;
- Pincel atômico fino (cores variadas);
- Cartolina branca ou papel pardo;
- Régua;
- Pincel atômico de cores variadas (azul, preto, vermelho e verde);
- Caixa de giz de cera;
- Caixa de lápis de cor;
- Materiais diversos para a confecção da máscara;
- Lápis e borracha.



Observação: o Apêndice III apresenta as imagens relativas ao roteiro de trabalho do grupo 3.

## GRUPO 4: MITOS

Esse grupo estudará sobre o que são mitos e sobre um mito indígena e algumas de suas versões, considerando-se povos diferentes. O grupo deverá:

- 1º) Escolher uma das versões do mito.
- 2º) Ilustrar a história, montando, assim, uma “história em quadrões”.
- 3º) Escrever a história em folhas que representarão os “quadrões”.
- 4º) Ilustrar cada quadro da história.
- 5º) Colorir as ilustrações feitas.
- 6º) Apresentar o trabalho no momento da Socialização.



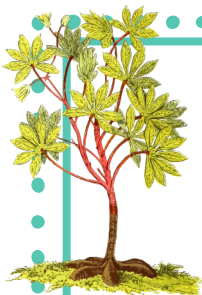
Os mitos sugeridos constituem-se histórias sobre o roubo do fogo e as versões são relativas aos povos Ticuna, aos povos Tembé e aos povos Katukina.



Os textos selecionados estão disponíveis no endereço:

- <https://mirim.org/pt-br/como-vivem/mitos>.

Eles são versões de um mesmo mito.



## Histórias sobre o roubo do fogo

### Como contam os Ticuna?

Os Ticuna, que vivem no Amazonas contam que, antigamente, os homens não conheciam nem a mandioca-doce nem o fogo. Uma velha aprendeu com as formigas o segredo da mandioca e, seu amigo, um pássaro noturno, o curiango, fornecia-lhe o fogo. O pássaro guardava o fogo no bico e o usava para cozinhar a mandioca, ao invés de aquecê-la no sol ou nas axilas.

Os homens achavam deliciosos os beijus que a velha fazia e queriam a receita. Ela dizia que os cozinhava simplesmente com o calor do sol. Mas o pássaro achou graça da mentira dela e não aguentou: deu uma gargalhada! Logo todos viram as chamas saindo de seu bico. Os homens decidiram abrir à força o bico do pássaro e assim roubaram-lhe o fogo. É por causa disso que hoje em dia os curiangos têm um bico grande.

Foi a partir desse dia que os homens puderam usar o fogo para cozinhar!



### Como contam os Tembé?

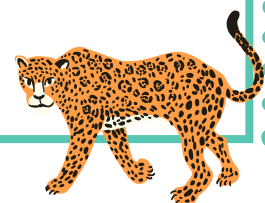
Antigamente, o urubu-rei era dono do fogo e os homens tinham que secar sua carne ao sol. Um dia, eles decidiram roubar o fogo e mataram uma anta. Quando os restos da caça ficaram cheios de vermes, o urubu-rei desceu do céu com seus amigos. Todos tiraram suas roupas de pena e apareceram sob forma humana. Acenderam um grande fogo, enrolaram os vermes em folhas e os colocaram no fogo para assar. Os homens, que estavam escondidos perto da carniça, conseguiram, depois de uma tentativa fracassada, roubar o fogo dos urubus!

### Como contam os Katukina?

Os Katukina falam uma língua da família Pano e vivem na região do alto Juruá, no Acre. Esse povo também tem várias histórias sobre a origem do fogo, uma delas é assim:

Um dia a onça foi caçar e pediu ao periquito e à coruja que ficassem de olho no fogo, porque este podia se apagar. A onça disse que se eles cuidassem do fogo direitinho ela lhes daria um pouco de caça. Dito e feito! O periquito e a coruja ficaram cuidando do fogo, mas, na volta, a onça comeu tudo sozinha. No dia seguinte, lá foi a onça caçar de novo. Fez o mesmo pedido ao periquito e à coruja. No fim da tarde, a onça voltou da caçada e o periquito logo perguntou se ela daria um pedaço de carne para ele assar. Ela disse que sim, mas no fim das contas acabou comendo toda a carne.

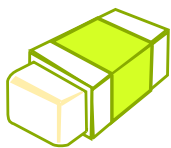
Isso se repetiu durante vários dias até que um dia a coruja e o periquito decidiram roubar o fogo da onça. A coruja teve a ideia de esconder o fogo no buraco de uma árvore e foi isso que o periquito fez antes que a onça retornasse da caçada. A onça, quando viu que estava sem fogo, ficou desesperada. Ela tentou fazer fogo de novo, mas não conseguiu. Aí percebeu que daquele momento em diante teria que comer carne crua... O periquito cuidou muito bem do fogo, que estava guardado numa árvore bem alta. Ele tinha um bico grande, mas o fogo o queimou quase todo e é por isso que hoje o bico do periquito é bem pequeno.





## Recursos para os trabalhos:

- Roteiro de trabalho;
- Cartolina;
- Lápis de cor;
- Canetinhas;
- Giz de cera;
- Régua;
- Folhas A4 para a elaboração dos “quadrões”;
- Lápis;
- Borracha.



Observação: o Apêndice IV apresenta as imagens relativas ao roteiro de trabalho do grupo 4.

## GRUPO 5: MITOLOGIA TUPÍ

Esse grupo fará a apresentação de alguns deuses da mitologia Tupí, com foco nos deuses da mitologia Tupí-Guaraní.

No roteiro de trabalho, os estudantes lerão o seguinte texto:

### Deuses indígenas:

#### **tudo que você precisa saber sobre os deuses da cultura brasileira**

Estima-se que existiam cerca de 5 milhões de indígenas divididos em mais de 1000 povos no Brasil até a invasão portuguesa. Todos eles possuíam uma rica história religiosa que é fundamental para compreendermos o folclore e a mitologia nativa brasileira.

Deuses conhecidos como Tupã, Guaraci e Jaci são parte da mitologia tupi-guarani, a mais difundida e preservada entre os povos indígenas brasileiros. Essa mitologia deve, contudo, ser lida com cautela. Muitos antropólogos e investigadores afirmam que grande parte destes mitos foi alterada pelos europeus no processo de catequização no século XVI.

Disponível em < <https://www.hipercultura.com/deuses-indigenas-tudo-que-voce-precisa-saber-sobre-os-deuses-da-cultura-brasileira/>>. Acessado em: 25ago2022. (Com alterações)

Em seguida, será apresentada a orientação de trabalho do grupo, no formato explicitado abaixo. O grupo deverá:

- 1º) Ler todo o texto que trata do assunto a ser apresentado.
- 2º) Elaborar um painel explicativo sobre a mitologia indígena, com informações retiradas do texto lido neste roteiro de trabalho.
- 3º) Recortar os quadros que tratam de cada personagem/deus da mitologia indígena tupi e agrupá-los conforme o nome de cada deus, suas características e sua imagem.
- 4º) Montar o painel, relacionando esses quadros:
  - O nome do deus indígena com
  - a sua imagem e com
  - o texto descritivo sobre ele.





Observação 1: estão disponibilizados, junto a esse roteiro, os

quadros com todos esses elementos: nome do deus, descrição do deus e imagem do deus indígena. O grupo deverá recortar cada quadro e montar o “quebra-cabeça” da mitologia indígena Tupí, relacionando o nome da personagem/deus indígena, sua descrição escrita e sua imagem. Só depois de relacionar todos os quadros é que eles deverão ser colados no painel a ser produzido.

Observação 2: o Apêndice V apresenta as imagens relativas ao roteiro de trabalho do grupo 5.

## GRUPO 6: MITOLOGIA vs LENDAS TUPÍ



Esse grupo apresentará alguns personagens de origem indígena integrados ao folclore brasileiro. Para tanto, deverá ler o texto proposto e, em seguida, produzir os trabalhos descritos nas orientações explicitadas no roteiro de trabalho. O texto motivador do trabalho está disponível em:

- <https://www.todamateria.com.br/lendas-indigenas>

As lendas indígenas explicam a origem de várias coisas através de histórias envoltas em mistério e fantasia. Além disso, elas têm um importante papel na educação dos índios.

Contadas em várias regiões do Brasil, onde assumem características diferentes, as lendas surgidas entre os índios brasileiros se popularizaram e fazem parte do nosso folclore.



Após a leitura desse texto motivador, serão apresentadas as seguintes orientações:


No roteiro de trabalho, o grupo encontrará cinco seres imaginários que têm origem na cultura de povos indígenas. Cada componente do grupo deverá escolher, dentre os cinco personagens, um deles para:

- 1º) Elaborar um porta-retrato (painel) expondo o nome, a imagem e a história/lenda acerca do personagem escolhido;
- 2º) Elaborar uma “maquete” representativa do personagem escolhido.

Os quadros com o nome dos personagens, com as informações sobre eles e com as imagens deles, necessários à elaboração do porta-retrato, estão disponibilizados nas folhas em anexo, fornecidas pelo (a) professor (a), e deverão ser lidos e recortados. Após essa etapa, cada componente do grupo relaciona os quadros (nome, história e imagem), unindo-os de modo que seja elaborado o porta-retrato do seu personagem.

Além dessas informações acerca do personagem, há, também, nos anexos, a imagem de maquetes e, em alguns casos, instruções para a produção das maquetes que deverão ser construídas por cada componente do grupo.

Os personagens a serem apresentados por meio desse trabalho serão o Boitatá, a Iara, o Curupira, o Saci-Pererê e o Caipora.





Para elaborar o porta-retrato, o grupo deverá:

- 1º) Ler o texto apresentado anteriormente: ele trata do assunto a ser explicitado e das atividades a serem realizadas;
- 2º) Determinar o personagem que cada componente do grupo representará;
- 3º) Elaborar um porta-retrato sobre os personagens imaginários de origem indígena, com informações e imagens constantes neste roteiro de trabalho, recortando os quadros que tratam de cada personagem e agrupando-os conforme o seu nome, a sua história e a sua imagem.

Assim, o porta-retrato (painel) apresentará:

- O nome do personagem;
- A sua imagem;
- O texto sobre o ele.



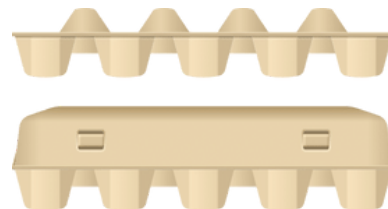
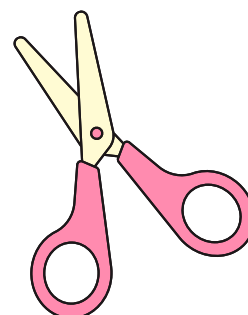
Para elaborar a maquete, o grupo deverá:

- 1º) Identificar e ler os quadros que apresentam informações acerca do personagem escolhido para representação por cada componente do grupo;
- 2º) Construir a maquete representativa e demais trabalhos acerca do ser imaginário selecionado;
- 3º) Apresentar os trabalhos para a turma.

Observação: o Apêndice VI apresenta as imagens relativas ao roteiro de trabalho do grupo 6.

### Recursos para os trabalhos:

- Roteiro de trabalho;
- 5 bases de isopor para elaboração do “porta-retrato”,
- Palitos de picolé;
- Cola;
- Tesoura;
- Lápis de cor;
- Canetinhas;
- Régua;
- Imagens das personagens;
- Quadros com textos;
- Quadros com o nome das personagens;
- Caixa de ovo (para confecção da maquete do boitatá);
- Papel crepom vermelho (confecção do fogo do boitatá).



## GRUPO 7: LÍNGUAS - TRONCOS E FAMÍLIAS LINGUÍSTICAS

Esse grupo apresentará trabalhos que tratam dos dois troncos linguísticos e das famílias das línguas indígenas. Para isso, deverá iniciar os trabalhos com a leitura do seguinte texto, que se encontra disponível no site do ISA (Instituto Socioambiental):

- <https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas>





## TRONCOS E FAMÍLIAS LINGUÍSTICAS



Algumas línguas indígenas são mais semelhantes entre si do que outras, mostrando que elas têm origens comuns, apesar de terem sofrido mudanças ao longo do tempo.

Os especialistas em línguas, os linguistas, estudam as semelhanças e as diferenças entre elas e as organizam em troncos e famílias linguísticas.

O TRONCO LINGUÍSTICO é um conjunto de línguas que têm a mesma origem: uma língua mais antiga, que não é mais falada. Como essa língua de origem existiu há milhares de anos, as semelhanças entre as línguas que vieram dela são muito difíceis de serem percebidas.

Já uma FAMÍLIA LINGUÍSTICA é um conjunto de línguas que também possuem uma origem comum, mas que apresentam mais semelhanças entre si.

No Brasil, existem dois troncos: o Macro-Jê, com nove famílias, e o Tupí, com dez famílias. Há também vinte famílias que por quase não apresentarem semelhança não podem ser agrupadas em troncos linguísticos. Agora, vamos conhecer um pouco sobre esses dois troncos linguísticos.

Após a leitura do texto, o grupo deverá elaborar três atividades:

1ª) Ler todo o texto acima, que trata do assunto a ser apresentado e elaborar um cartaz, em uma cartolina, com as informações mais importantes acerca do assunto. No cartaz deve aparecer:

- o conceito de tronco;
- o conceito de família linguística;
- outras informações relevantes;
- título coerente com o assunto.



2ª) Montar duas “árvores linguísticas”, uma com o “Tronco Tupí” e outra com o “Tronco Macro-Jê”. Para isso, o grupo precisará:

- Desenhar duas “árvores”, conforme o modelo ao lado, nas folhas de papel pardo recebidas (uma árvore em cada folha).
- A árvore do Tronco Tupí deverá conter dez galhos maiores para representarem as suas famílias e a do Tronco Macro-Jê, nove galhos maiores.
- Cada galho da árvore que representa o Tronco Tupí deverá conter uma folha verde, com o nome da família linguística indígena, uma flor informando o número de línguas da respectiva família e um fruto explicitando o número de dialetos de cada família. Além disso, em torno da folha com o nome da família linguística, deverão ser coladas as folhinhas com os nomes das línguas de cada família linguística indígena.
- Cada galho da árvore que representa o Tronco Macro-Jê deverá conter uma folha verde, com o nome da família linguística indígena, uma flor informando o número de línguas da respectiva família e um fruto explicitando o número de dialetos de cada família.

Além dessas orientações, no roteiro do grupo são apresentados gráficos relativos aos dois troncos linguísticos e às famílias indígenas para orientar a execução das atividades.



Observação: o Apêndice VII apresenta as imagens relativas ao roteiro de trabalho do grupo 7.





## Recursos para os trabalhos:

- Roteiro de trabalho;
- Cola;
- Tesoura;
- Lápis de cor;
- Canetinhas;
- Régua;
- Lápis e borracha;
- Fichas com o nome dos troncos linguísticos, das famílias e das línguas indígenas;
- Uma cartolina para a confecção do cartaz;
- Três folhas de papel pardo.



## 5º momento: Socialização da aprendizagem

Esse momento será concretizado com as apresentações feitas pelos grupos, compartilhando com a turma os trabalhos produzidos e os conhecimentos adquiridos com a realização das atividades solicitadas. Assim, o (a) professor (a) deve intermediar as exposições feitas pelos estudantes, buscando ouvir de cada grupo as conclusões a que eles chegaram acerca das questões problemas colocadas nos momentos anteriores.



## 6º momento: Avaliação

Os estudantes devem ser avaliados pelo (a) professor (a) de forma contínua e processual, isto é, com o acompanhamento da sua participação e de seu desenvolvimento durante cada atividade proposta e efetivada.

Após as apresentações, os estudantes receberão para preencher, individualmente, o formulário do Relatório de aula, efetivando, assim, a avaliação da oficina realizada e dos aprendizados construídos e/ou adquiridos.

Finalizado o preenchimento do Relatório de aula, a professora deverá recolhê-lo para análise das respostas entre outras ações que se fizerem necessárias.





# APÊNDICES



## OFICINA 4



## APÊNDICE A



### FORMULÁRIO DA ATIVIDADE DE CONCLUSÃO DA AULA/ RELATÓRIO DE AULA

Este espaço é para o professor inserir o cabeçalho da instituição escolar onde atua, caso julgue necessário.

Estudante: \_\_\_\_\_ N° do Grupo: \_\_\_\_\_

#### ATIVIDADE DE CONCLUSÃO DA AULA/ RELATÓRIO DE AULA

1) Escreva o assunto que foi trabalhado hoje durante a aula.

---

---

---

2) Escreva a forma de trabalho que foi utilizada para o desenvolvimento das atividades e a sua opinião sobre a dinâmica selecionada para a realização dos trabalhos: foi ou não foi adequada? Você gostou ou não dela? Por quê?

---

---

---

---

3) Relate O QUE VOCÊ APRENDEU QUE AINDA NÃO SABIA.

---

---

---

---

---

---

Entregue seu trabalho de escrita para o (a) professor (a).

Bom trabalho!





## APÊNDICE B

### IMAGENS PARA A ATIVIDADE INTEGRADORA

#### MANDIOCA



#### MILHO



#### JOGO DE DAMAS



#### JOGO DE XADREZ







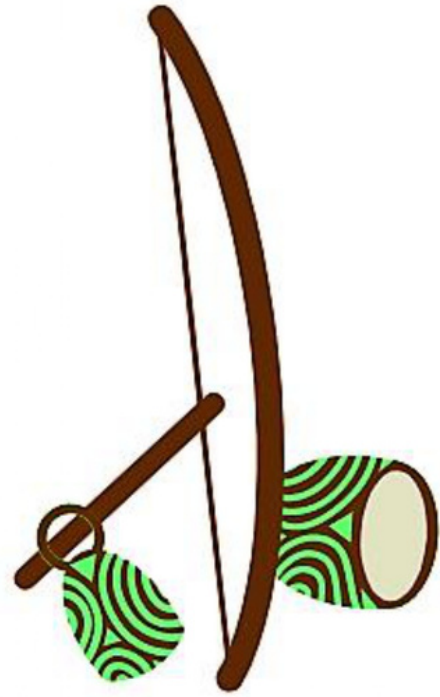
## APÊNDICE B

### IMAGENS PARA A ATIVIDADE INTEGRADORA

# PAPAI NOEL



# BERIMBAU



# FEIJOADA



# PETECA





## ROTEIRO DE TRABALHO - GRUPO 1



### GRUPO 1: ALIMENTAÇÃO E CULINÁRIA



#### Índios do Brasil: alimentação e culinária

Os primeiros habitantes do Brasil, ou seja, os indígenas, utilizando o que a natureza e a floresta lhes ofereciam, alimentavam-se basicamente de mandioca (macaxeira, aipim), milho, carne de caças, peixes, raízes, frutas silvestres, palmito, castanhas, cocos de palmeiras e algumas folhas. Esse costume permanece até hoje com os indígenas que não têm muito contato com os homens brancos e que conseguem, dessa forma, preservar melhor a sua cultura.

As inúmeras palmeiras da flora brasileira, entre as quais o babaçu, a carnaubeira, o buriti (ou miriti), a ouricuri, a inajá, foram bastante usadas pelos indígenas na sua alimentação. Delas extraíam frutos, óleos, bebidas, farinhas e palmitos. Muito importante também era o caju, fruta brasileira, que além de ser ingerido *in natura*, serve para fazer suco, doce, vinho, licor, farinha e bolo com as suas castanhas.

A castanha do Pará (conhecida hoje como castanha do Brasil) e o mel de abelha eram também alimentos fundamentais na dieta do indígena brasileiro. Quando ainda não conheciam a cana-de-açúcar – que chegou ao Brasil em 1502, proveniente da Ilha da Madeira –, os indígenas retiravam o mel dos favos das colmeias, após espantarem as abelhas com fogo, e ainda comiam as abelhas assadas sobre pedras. Sabiamente, tinham o cuidado de deixar um pouco de mel para assegurar a continuação do trabalho delas, o que garantiria a obtenção permanente do alimento.

De uma maneira geral, as hortaliças não faziam parte dos hábitos alimentares dos indígenas. Eles cultivavam a mandioca – o pão do indígena –, o milho, o amendoim.

Entre as frutas silvestres que lhes serviam de alimento estão a mangaba; a jabuticaba; o mamão pequeno; o maracujá; o jenipapo, cujas polpa e sementes eram saboreadas sendo a casca utilizada para pintar o corpo de preto; o pequi. A palavra *pe-qui*, na língua do tronco linguístico Tupi, significa espinhosa, característica da fruta que é cheia de espinhos miúdos e finos.

Os seus temperos eram basicamente o sal e a pimenta ou uma mistura amassada dos dois. Eles abusavam da pimenta, qualquer que fosse a variedade: redonda, comprida, verde, vermelha, pequenas ou grandes. Alguns utilizavam também limão e ervas silvestres. O sal era obtido por meio da evaporação da água do mar, no caso dos povos que habitavam a região litorânea, em salinas naturais (areias muito cheias de sal) ou a partir da queima de madeira, de onde era retirado o sal das cinzas, bastante rico em potássio.

Por meio do processo de fermentação do milho, da macaxeira, do caju, do jenipapo, da jabuticaba e da mangaba, os indígenas fabricavam bebidas, uma espécie de vinho chamado genericamente no Tupi de *cauim* ou *cahoi*.

Outra importante fonte de alimento eram peixes, tartarugas, moluscos e crustáceos. Eram inúmeros os peixes de água salgada e de água doce, conhecidos e consumidos pelos indígenas brasileiros. Os que tinham pele ou couro eram chamados de *pirá* e os de escamas *cará*.

A farinha de mandioca também fazia parte da culinária tradicional do indígena, além de outros tipos de farinha, como as de peixe seco, a de inhame (cará), a de amendoim e a de banana.

Com os peixes assados eles faziam farinha de peixe e paçoca, alimentos que se conservavam por muito tempo. Chamavam de *muqueca* o peixe envolvido em folhas de bananeira e *mixira* o peixe assado.

Da carne de tartaruga as mulheres indígenas preparavam o sarapatel, com os miúdos cozidos no próprio casco do quelônio, ou serviam sua carne assada, picada em pequenos pedaços, com farinha-d'água (ou farinha com água), também conhecida como *chibé* ou *jacuba*, um dos mais populares e tradicionais alimentos da região amazônica.

Há uma grande quantidade de alimentos de origem indígena, assim como a forma de prepará-los e de consumi-los, que foram assimilados pela culinária brasileira, entre os quais podem ser destacados: o uso da farinha de mandioca em beijos, tapiocas e no pirão; alimentos cozidos ou assados em folhas de bananeira; comidas de milho e a paçoca, uma espécie de farofa feita com peixe, ou carne, amassado com farinha.

Assim, são estes alguns pratos típicos da culinária indígena:

- Tapioca (espécie de pão fino feito com fécula de mandioca);
- Pirão (caldo grosso feito de farinha de mandioca e caldo de peixe);
- Pipoca;
- Beiju (espécie de bolo de formato enrolado feito com massa de farinha de mandioca fina), dentre outros.

Disponível em:

< [http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=953%3AIndios-do-brasil-alimentacao-e-culinaria&catid=44%3](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=953%3AIndios-do-brasil-alimentacao-e-culinaria&catid=44%3). (Com adaptações)







## APÊNDICE I

### ROTEIRO DE TRABALHO - GRUPO 1



AGORA É COM VOCÊS!

#### ROTEIRO DE ATIVIDADES

Após ter lido cuidadosamente o texto “Índios do Brasil: alimentação e culinária”, o grupo deverá:

- 1º) Selecionar o nome das alimentos e dos pratos que são consumidos pelos indígenas e também por outros cidadãos na nossa sociedade.
- 2º) Com esses nomes, elaborar um cartaz para divulgação dessa informação. O cartaz deve ter:
  -  Margem;
  -  Nome dos alimentos dos pratos;
  -  Ilustrações (recortadas das páginas anexadas a este roteiro);
  -  Informações acerca do tema consideradas importantes/interessantes;
  -  Título.

Faça um esboço (rascunho) do cartaz em uma folha (pode ser de caderno) para, só após, produzir o texto definitivo (o cartaz definitivo).

3º) Após confeccionar o cartaz, o grupo deverá, cada componente, criar um **MARCADOR DE PÁGINA DE LIVRO**, com **elementos da alimentação originária dos indígenas brasileiros**. Há vários modelos na figura 1 abaixo. Os estudantes deverão escolher o modelo que mais lhes agradar e criar o seu próprio marcador, escolhendo o tipo de material para confecção e o alimento representativo de origem indígena que vai compor o seu marcador. Criatividade é essencial!!! Bom trabalho!

Figura 1 – Marcadores de página de livro

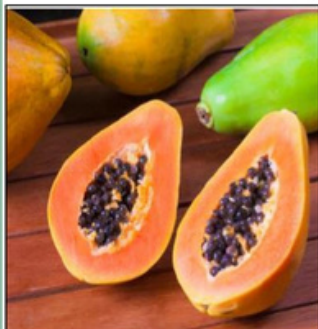
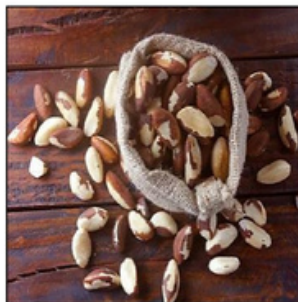






ROTEIRO DE TRABALHO - GRUPO 1

PARA RECORTAR E COLAR NO CARTAZ



Disponível em [https://www.canva.com/design/DAFGe\\_efb0E/jcaTOBcT9acFpf8TjUHLFQ/edit#](https://www.canva.com/design/DAFGe_efb0E/jcaTOBcT9acFpf8TjUHLFQ/edit#). (Com adaptações).



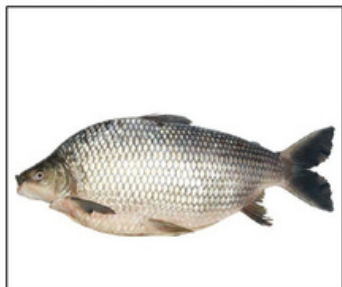




## APÊNDICE I

### ROTEIRO DE TRABALHO - GRUPO 1

PARA RECORTAR E COLAR NO CARTAZ



Disponível em [https://www.canva.com/design/DAFGe\\_efb0E/jcaTOBcT9acFpf8TjUHLFQ/edit/#](https://www.canva.com/design/DAFGe_efb0E/jcaTOBcT9acFpf8TjUHLFQ/edit/#). (Com adaptações).







ROTEIRO DE TRABALHO - GRUPO 2



**GRUPO 2: BRINQUEDOS**

**ROTEIRO DE ATIVIDADES**



Após ter assistido ao vídeo disponibilizado pela professora, o grupo deverá:

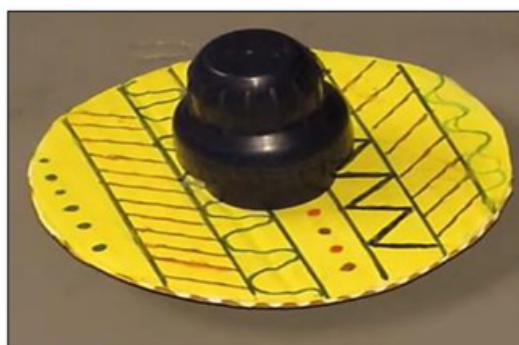
1º) Escrever no caderno o nome dos brinquedos de origem indígena apresentados no vídeo e o passo a passo para elaborá-los.

2º) Criar os brinquedos “peteca”, “pião” e bilboquê”, cuja instrução de confecção encontra-se no vídeo assistido;

3º) Escolher um dos brinquedos confeccionados e elaborar um cartaz informativo sobre como construir esse brinquedo escolhido. O cartaz deve conter:

- Margem;
- Nome do brinquedo;
- Relação do material para confecção;
- Passo-a-passo para confecção (Como fazer);
- Instruções de como brincar e
- Ilustração do brinquedo.

Observação: Abaixo estão disponibilizadas as figuras dos brinquedos de origem indígena estudados nesta oficina. O grupo poderá recortar aquela que representa o brinquedo sobre o qual o cartaz tratará a fim de ilustrar o trabalho, colando-a no cartaz junto ao texto produzido. Se preferirem, o trabalho pode ser ilustrado com desenhos feitos pelos próprios componentes do grupo.




BOM TRABALHO!






## APÊNDICE III

### ROTEIRO DE TRABALHO - GRUPO 3



## GRUPO 3: HÁBITOS E COSTUMES



### ROTEIRO DE ATIVIDADES

Leia estes textos:

**Texto 1**

#### A influência dos povos indígenas na cultura brasileira

Primeiras populações que habitaram o território do Brasil, os povos indígenas nos influenciam até hoje. Muitas comidas, palavras e hábitos indígenas fazem parte do nosso dia a dia!

Objetos desenvolvidos por povos indígenas são muito comuns no dia a dia da população de várias cidades brasileiras. As redes, as canoas, as jangadas, as armadilhas de caça e de pesca e os instrumentos musicais são alguns deles. O artesanato e o uso de utensílios feitos de barro e de palha, como vassouras e vasilhas, também são muito utilizados. Bolsas trançadas com fios e fibras, enfeites e ornamentos com penas, sementes e escamas de peixe são usados em diversas regiões do país.

**Bem limpinhos!**

Quando você chega a sua casa, geralmente, a primeira coisa que faz é tirar os sapatos? Então, saiba que isso também é uma herança da cultura indígena. O hábito de andar descalço é muito forte entre os povos indígenas. Outro costume é o de tomar banho todos os dias – os europeus, que colonizaram o Brasil, tomavam banhos raros, enquanto os indígenas banhavam-se nos rios diariamente. Descansar em redes, usar poucas roupas e ficar de pernas cruzadas também são hábitos que fazem parte do nosso cotidiano e que herdamos dos nossos compatriotas indígenas.

Alguns outros aspectos culturais dos indígenas são fazer cerimônias e rituais com muita dança e música e pintar o corpo nestes eventos; criar objetos de arte (potes e vasos de cerâmica, máscaras, colares) com materiais da natureza, essa atividade é desempenhada pelas mulheres indígenas; tratar as doenças com ervas da natureza e realizar rituais de cura e, dentre outros, possuir religião baseada na existência de forças e espíritos da natureza.

Disponível em < <https://recreio.uol.com.br/noticias/viva-a-historia/a-influencia-dos-povos-indigenas-na-cultura-brasileira.phtml>> (Com adaptações)

**Texto 2**

#### Arte Indígena Brasileira

A **arte indígena** está presente na essência do povo brasileiro, sendo um dos pilares para a cultura do país. Cultura que é resultado da mistura de vários grupos, dentre eles os **povos indígenas** - os primeiros habitantes do território nacional. Atualmente, existem cerca de 305 etnias indígenas no Brasil, cada uma com comportamentos e costumes diferentes. Entretanto, existem várias características comuns encontradas em diversos povos. Desta forma, **cerâmica, máscaras, pintura corporal, cestaria e plumagem** resultam em uma arte tradicional compartilhada: a arte indígena.

**Máscaras Indígenas**

As máscaras indígenas apresentam um simbolismo sobrenatural. Elas são feitas de cascas de árvores ou outros materiais como palha e cabaças e podem ser enfeitadas com plumagem. Normalmente, são utilizadas em ritos cerimoniais. Um exemplo são os povos *Karajá*, que usam máscaras na dança do *Aruanã* para representar heróis que conservam a ordem do mundo. Elas podem ser grandes, feitas com palhas compridas, que chegam a cobrir o corpo todo.

Diz a lenda que as máscaras indígenas geralmente representam entidades que eram contra os indígenas no passado. Deste modo, as festas e as danças são feitas para alegrar e para acalmar essas entidades.

Disponível em < <https://www.todamateria.com.br/arte-indigena-brasileira/>> (Com adaptações)





## ROTEIRO DE TRABALHO - GRUPO 3



Agora, vamos produzir nossos trabalhos!

### ORIENTAÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DOS TRABALHOS:

Após a leitura dos textos 1 e 2, o grupo deve:

- 1º) Listar, no caderno, os hábitos e os costumes dos indígenas apresentados no texto;
- 2º) Discutir com os componentes do grupo quais desses hábitos e costumes listados nós herdamos e adotamos no nosso dia a dia;

3º) Elaborar um cartaz para expor essas informações para os leitores. O cartaz deve conter:

- Margem;
- Relação dos hábitos e dos costumes que adotamos e que são vindos da influência dos povos indígenas (como esses hábitos ocorrem na nossa sociedade não indígena hoje);
- Desenhos que representem os tópicos (hábitos) apresentados no cartaz;
- Título.

**Observação:** Em anexo, estão disponibilizadas figuras que se relacionam com aspectos da cultura indígena estudados nesta oficina. O grupo deve recortar aquelas que representam o tópico sobre o qual o cartaz tratará a fim de ilustrar o trabalho, colando-as no cartaz junto ao texto produzido. Se preferir, o trabalho pode ser ilustrado com desenhos feitos pelos próprios componentes do grupo, além das ilustrações fornecidas em anexo.

Após a elaboração do cartaz, o grupo deve:

4º) Assistir a um vídeo que será disponibilizado pelo (a) professor (a), no celular;

5º) fofonsumar uma MÁSCARA INDÍGENA, com o material disponibilizado para os trabalhos e baseando-se no vídeo assistido (Cada componente deve elaborar a sua própria máscara indígena).

A seguir, há a imagem da máscara produzida no vídeo assistido pelos componentes do grupo:



Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=1Q5gYmmrM64>> Acesso em 02ago2022.

**BOM TRABALHO!**







## APÊNDICE III

### ROTEIRO DE TRABALHO - GRUPO 3

PARA RECORTAR E ILUSTRAR O CARTAZ QUE SERÁ CONSTRUÍDO



Índio Ticuna durante ritual, Belém do Solimões, Terra Indígena Évare I, Amazonas. Foto: Frei Arsênio Sampalmieri, 1979.

As imagens estão disponíveis nos sites <[https://img.socioambiental.org/d/235111-1/ticuna\\_11.jpg](https://img.socioambiental.org/d/235111-1/ticuna_11.jpg)> e <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cer%C3%A2mica\\_-\\_Apara%C3%AD\\_MN\\_01.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cer%C3%A2mica_-_Apara%C3%AD_MN_01.jpg)>





ROTEIRO DE TRABALHO - GRUPO 4



**GRUPO 4: MITOS**  
**ROTEIRO DE TRABALHO**



Todas as sociedades possuem um conjunto de ideias e reflexões próprias sobre a origem do mundo, sobre como foram criados os seres humanos, os animais, as plantas, os rios, as paisagens, os astros, o céu, a terra etc.

Muitas vezes essas ideias e reflexões sobre as origens são narradas na forma de histórias, que chamamos de **mitos**! Os **mitos** são histórias sobre um passado bem distante que, ao mesmo tempo, **dão sentido à vida no presente**, pois explicam como o mundo, os seres e as coisas vieram a ser como são.

Eles são contados e recontados pelos mais velhos aos mais novos. É assim que importantes conhecimentos são transmitidos oralmente de uma geração para outra e relacionam-se com a vida social, com os rituais, com a história e com o modo de viver e de pensar de cada sociedade e, por isso, expressam maneiras diferentes de ver a vida, a morte, o mundo, os seres, o tempo, o espaço

**Mitos indígenas**

Os povos indígenas, assim como outras sociedades, também transmitem seus conhecimentos e experiências por meio de mitos. Por serem populações que, até pouco tempo, não registravam seus saberes na forma de textos escritos, o principal jeito de transmitir conhecimentos era — e ainda é — por meio da fala. É importante dizer que, além dos mitos, existem outras formas de expressão oral, como os cantos, os diálogos cerimoniais e outros tipos de discurso.

**Por que, muitas vezes, é difícil compreender os mitos?**

Aprendemos que os mitos trazem as reflexões de um povo sobre vários temas. Porém, quando não conhecemos bem esse povo, seus valores e sua cultura, muitos detalhes presentes nas histórias são mal compreendidos. Para decifrar os mitos, é preciso estudar, conhecer as formas de viver e de pensar do povo que os criou. Só assim podemos conhecer a fundo a riqueza de suas significações.

**É assim também com os mitos indígenas?**

Sim, pois geralmente se sabe muito pouco ou quase nada sobre os diferentes povos indígenas e assim fica muito difícil compreender suas histórias. Cada vez mais percebemos que há muito que aprender sobre esses povos!

**Todos os povos indígenas têm os mesmos mitos?**

Não, muito pelo contrário! Assim como existem muitos grupos indígenas, há também muitas diferenças entre os seus mitos. Um mito pode ter muitas versões. No Brasil, há mais de 300 povos (etnias) indígenas. Imagine só quantos mitos diferentes existem!

**Os mitos indígenas falam sobre o quê?**

Os mitos falam sobre muitas coisas. Contam as aventuras de heróis e de seres que viveram no “começo dos tempos”, quando o mundo e os diferentes seres não haviam sido criados. Nesse tempo, por exemplo, os humanos e os animais podiam conversar entre si, pois um entendia o que o outro falava.

As narrativas também contam como os homens, os animais, as plantas e outros seres foram se tornando diferentes entre si. Falam sobre conquistas, descobertas, dilúvios, catástrofes, transformações... Contam como os seres que viveram no começo dos tempos transformaram ou criaram o mundo do jeito como ele é hoje. Esses seres ensinaram aos humanos o jeito certo de viver em sociedade, de fazer as festas e







## APÊNDICE IV

### ROTEIRO DE TRABALHO - GRUPO 4

os rituais, de fazer roça, de caçar, de pescar, de fazer rede, cestos, dentre tantas outras coisas importantes para a vida.

Conheça, agora, algumas versões de um mesmo mito.

#### História sobre o roubo do fogo

##### Como contam os Ticuna?

Os Ticuna, que vivem no Amazonas contam que, antigamente, os homens não conheciam nem a mandioca-doce nem o fogo. Uma velha aprendeu com as formigas o segredo da mandioca e, seu amigo, um pássaro noturno, o curiango, fornecia-lhe o fogo. O pássaro guardava o fogo no bico e o usava para cozinhar a mandioca, ao invés de aquecê-la no sol ou nas axilas.

Os homens achavam deliciosos os beijos que a velha fazia e queriam a receita. Ela dizia que os cozinha simplesmente com o calor do sol. Mas o pássaro achou graça da mentira dela e não aguentou: deu uma gargalhada! Logo todos viram as chamas saindo de seu bico. Os homens decidiram abrir à força o bico do pássaro e assim roubaram-lhe o fogo. É por causa disso que hoje em dia os curiingos têm um bico grande.

Foi a partir desse dia que os homens puderam usar o fogo para cozinhar!

##### Como contam os Tembé?

Antigamente, o urubu-rei era dono do fogo e os homens tinham que secar sua carne ao sol. Um dia, eles decidiram roubar o fogo e mataram uma anta. Quando os restos da caça ficaram cheios de vermes, o urubu-rei desceu do céu com seus amigos. Todos tiraram suas roupas de pena e apareceram sob forma humana. Acenderam um grande fogo, enrolaram os vermes em folhas e os colocaram no fogo para assar. Os homens, que estavam escondidos perto da carniça, conseguiram, depois de uma tentativa fracassada, roubar o fogo dos urubus!

##### Como contam os Katukina?

Os Katukina falam uma língua da família Pano e vivem na região do alto Juruá, no Acre. Esse povo também tem várias histórias sobre a origem do fogo, uma delas é assim:

Um dia a onça foi caçar e pediu ao periquito e à coruja que ficassem de olho no fogo, porque este podia se apagar. A onça disse que se eles cuidassem do fogo direitinho ela lhes daria um pouco de caça. Dito e feito! O periquito e a coruja ficaram cuidando do fogo, mas, na volta, a onça comeu tudo sozinha. No dia seguinte, lá foi a onça caçar de novo. Fez o mesmo pedido ao periquito e à coruja. No fim da tarde, a onça voltou da caçada e o periquito logo perguntou se ela daria um pedaço de carne para ele assar. Ela disse que sim, mas no fim das contas acabou comendo toda a carne.

Isso se repetiu durante vários dias até que um dia a coruja e o periquito decidiram roubar o fogo da onça. A coruja teve a ideia de esconder o fogo no buraco de uma árvore e foi isso que o periquito fez antes que a onça retornasse da caçada. A onça, quando viu que estava sem fogo, ficou desesperada. Ela tentou fazer fogo de novo, mas não conseguiu. Aí percebeu que daquele momento em diante teria que comer carne crua... O periquito cuidou muito bem do fogo, que estava guardado numa árvore bem alta. Ele tinha um bico grande, mas o fogo o queimou quase todo e é por isso que hoje o bico do periquito é bem pequeno.

Disponível em <https://mirim.org/pt-br/como-vivem/mitos>. (Com adaptações)



Agora, vamos produzir nossos trabalhos!

#### ORIENTAÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DOS TRABALHOS:

O grupo deverá:

- 1) Escolher uma das versões do mito;
- 2) Ilustrar a história, montando, assim, uma "história em quadrões";
- 3) Escrever a história em folhas que representarão os "quadrões";
- 4) Ilustrar cada quadro da história;
- 5) Colorir as ilustrações feitas;
- 6) Apresentar o trabalho para a turma.

**BOM TRABALHO!**





## ROTEIRO DE TRABALHO - GRUPO 5



### GRUPO 5: MITOLOGIA TUPI

#### ROTEIRO DE TRABALHO



#### Deuses indígenas: tudo que você precisa saber sobre os deuses da cultura brasileira

Estima-se que existiam cerca de 5 milhões de indígenas divididos em mais de 1000 povos no Brasil até a invasão portuguesa. Todos eles possuíam uma rica história religiosa que é fundamental para compreendermos o folclore e a mitologia nativa brasileira.

Deuses conhecidos como Tupã, Guaraci e Jaci são parte da mitologia tupi-guarani, a mais difundida e preservada entre os povos indígenas brasileiros. Essa mitologia deve, contudo, ser lida com cautela. Muitos antropólogos e investigadores afirmam que grande parte destes mitos foi alterada pelos europeus no processo de catequização no século XVI.

Disponível em < <https://www.hipercultura.com/deuses-indigenas-tudo-que-voce-precisa-saber-sobre-os-deuses-da-cultura-brasileira/>>. Acessado em: 25ago2022. (Com alterações)



Agora, vamos produzir nossos trabalhos!

#### ORIENTAÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DOS TRABALHOS:

O grupo deverá:

- 1º) Ler todo o texto que trata do assunto a ser apresentado.
- 2º) Elaborar um painel explicativo sobre a mitologia indígena, com informações retiradas do texto lido neste roteiro de trabalho.

3º) Recortar os quadros que tratam de cada personagem/deus da mitologia indígena tupi e agrupá-los conforme o nome de cada deus, suas características e sua imagem.

4º) Montar o painel, relacionando esses quadros:

- O nome do deus indígena com
- a sua imagem e com
- o texto descritivo sobre ele.

Observação: nas páginas a seguir, estão disponibilizados os quadros com todos esses elementos: nome do deus, descrição escrita do deus e imagem do deus indígena. O grupo deverá recortar cada quadro e montar o “quebra-cabeça” da mitologia indígena tupi, relacionando o nome da personagem/deus indígena, sua descrição escrita e sua imagem. Só depois de relacionar todos os quadros é que eles deverão ser colados no painel a ser produzido.

**BOM TRABALHO!**





## APÊNDICE V

### MATERIAL DE TRABALHO - GRUPO 5

ELEMENTOS DO “QUEBRA-CABEÇA” PARA RECORTAR, RELACIONAR E MONTAR O PAINEL SOBRE A MITOLOGIA TUPI

TÍTULO DO PAINEL (Recorte-o, conservando a moldura e cole-o na folha do painel, centralizado)

# DEUSES DA MITOLOGIA INDÍGENA TUPI

QUADROS COM O NOME DOS PERSONAGENS/DEUSES (Recorte-os, conservando a moldura)

**Nhanderuvuçu, o deus criador**

**Tupã, o deus do trovão**

**Guaraci, o deus do Sol**

**Jaci, a deusa da Lua**

**Rudá, o deus do amor**

**Ceuci, a deusa das lavouras e da moradia**

**Sumé, o deus da agricultura e da disciplina**

**Anhangá, protetor dos animais e deus do submundo**







## APÊNDICE V

### MATERIAL DE TRABALHO - GRUPO 5

QUADROS COM A DESCRIÇÃO/HISTÓRIA DOS PERSONAGENS/DEUSES (Recorte-os, conservando a moldura)

É a figura principal e deus criador na mitologia tupi-guarani. De acordo com a lenda, ele primeiro destruiu tudo e depois criou duas almas e delas surgiu a matéria. Nhanderuvucu também criou os lagos, a neblina e o vento. Ele separou o caos da ordem e deu origem a outros deuses e seres divinos, como Tupã, Yara e Curupira. O deus criador é também responsável pela criação de Kayuá, ou o “dom da palavra”, que deu início a narrativa do mundo.

Em algumas versões da mitologia tupi-guarani, Tupã aparece como o deus criador do universo. Contudo, muitos historiadores acreditam que esta versão foi implementada pelos jesuítas durante o período de catequização dos povos indígenas. Estudiosos afirmam que Tupã era na realidade a manifestação do deus criador na forma do trovão. Em alguns livros, o senhor do trovão seria o criador do céu, dos mares, da terra e da humanidade. Ele também seria o responsável por ensinar aos homens sobre o artesanato, a caça e as plantas medicinais.

Filho de Tupã, Guaraci seria o guardião do dia. Algumas versões da mitologia apresenta o deus do sol como auxiliador na criação de todos os seres vivos. Ele era casado com sua irmã Jaci, personificação da Lua. Assim como em outras mitologias que tinham divindades relativas ao Sol, Guaraci seria um importante deus para os tupi-guarani, tal como Apolo na mitologia grega, Osiris na mitologia egípcia e Brahma na mitologia hindu.

Filha de Tupã, Jaci era a mais bela das deusas e a personificação da Lua. Ela era a protetora das plantas, guardiã da noite, da reprodução e dos amantes. Algumas versões da mitologia tupi-guarani contam que Guaraci, cansado, acabou certo dia fechando os olhos. As trevas caíram sobre a terra e Tupã criou Jaci para iluminar a noite. Quando acordou, Guaraci se apaixonou por Jaci.

Uma história atrelada à Jaci diz respeito à criação da planta vitória régia. De acordo com a lenda, Jaci se sentia solitária no céu e por isso descia à Terra para levar índias virgens para o céu e transformá-las em estrela. A índia Naiá desejava muito se tornar uma estrela e toda noite fugia em busca da lua. Certa vez, observando o reflexo da lua nas águas de um lago acabou se afogando. Jaci presenciou o acontecimento e a transformou em uma vitória régia, para viver para sempre entre a Lua e os lagos.

Habitante das nuvens, Rudá é o deus do amor e do afeto na mitologia tupi-guarani. Guaraci teria criado Rudá como um mensageiro de seu amor por Jaci, já que estavam separados entre o dia e a noite.

A Lua cheia e a Lua nova eram o momento ideal para os índios que desejavam clamar para que Rudá protegesse suas intenções amorosas. De acordo com algumas versões do mito, Rudá vivia acompanhado por Cairé, a Lua cheia e Caititi, a Lua nova. Este deus é o equivalente à Eros na mitologia grega e Cupido na mitologia romana.

Comparada pelos jesuítas à Virgem Maria, Ceuci era a protetora das lavouras e da moradia na mitologia tupi-guarani. Virgem, ela deu luz à Jurupari, filho do Sol. De acordo com algumas versões da lenda, Ceuci ficou grávida após comer um fruto proibido que expeliu um líquido que a inseminou.

Por desobedecer uma lei de Tupã, foi atingida por um raio e se transformou em uma estrela da constelação de Plêiades. Essa constelação aparece no céu no período de maturação das frutas e é também um período especial para a caça. Isso explicaria a representação da deusa em relação à lavoura.

Enviado por Tupã, Sumé é muitas vezes descrito como um senhor velho e de barba branca, como é normalmente representado um profeta. Ele era o guardião da agricultura e muitos relatos afirmam que sua figura representou questões de disciplina e organização social para muitos povos indígenas antes da chegada dos portugueses.

No período de catequização, os católicos associaram a figura de Sumé ao apóstolo cristão São Tomé. Algumas lendas contam que ele teve dois filhos, Tamandaré e Ariconte.

Figura presente na mitologia de diversos povos indígenas, Anhangá é representado como protetor dos animais e caçadores, mas também um espírito maligno, capaz de atrair má sorte. Algumas versões apontam que ele seria o deus do submundo, ou territórios infernais.

É contado também que esta divindade podia se transformar em muitos animais. Algumas tribos diziam, por exemplo, que quando um animal conseguia fugir de uma caça era porque Anhangá o protegeu.



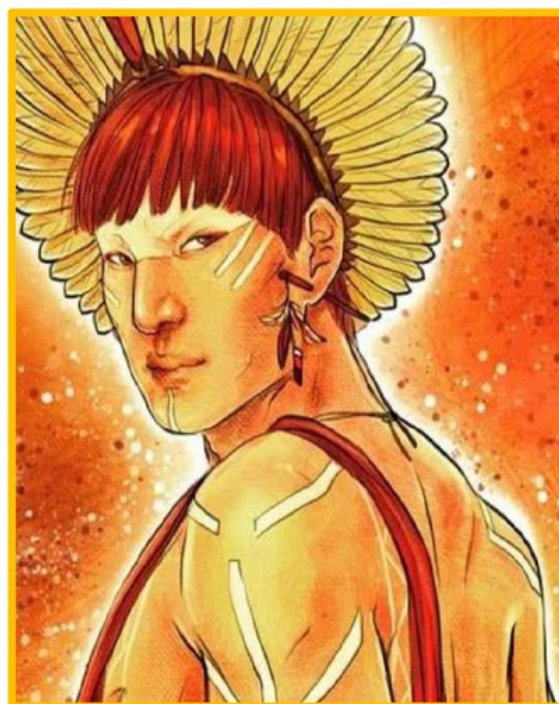
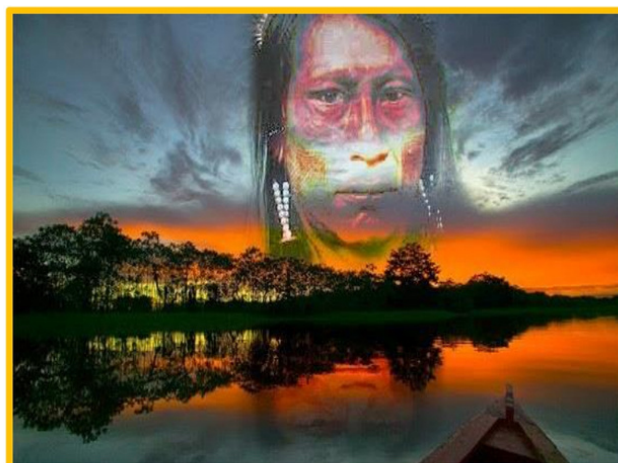


# APÊNDICE V



## MATERIAL DE TRABALHO - GRUPO 5

QUADROS COM A IMAGEM DOS PERSONAGENS/DEUSES  
(Recorte-os, conservando a moldura)







MATERIAL DE TRABALHO - GRUPO 5





ROTEIRO DE TRABALHO - GRUPO 6



**GRUPO 6: LENDAS TUPI**  
**ROTEIRO DE TRABALHO**



Lendas indígenas

As lendas indígenas explicam a origem de várias coisas através de histórias envoltas em mistério e fantasia. Além disso, elas têm um importante papel na educação dos índios.

Contadas em várias regiões do Brasil, onde assumem características diferentes, as lendas surgidas entre os índios brasileiros se popularizaram e fazem parte do nosso folclore.

*Disponível em <https://www.todamateria.com.br/lendas-indigenas/> Acesso em 31ago2022.*

Abaixo o grupo encontrará cinco seres imaginários que têm origem na cultura de povos indígenas. Cada componente do grupo deverá escolher, dentre os cinco personagens, um deles para:

1º) Elaborar um porta-retrato (painel) expondo o nome, a imagem e a história/lenda acerca do personagem escolhido;

2º) Elaborar uma “maquete” representativa do personagem escolhido.

Os quadros com o nome dos personagens, com as informações sobre eles e com as imagens deles, necessários à elaboração do porta-retrato, estão disponibilizados nas folhas em anexo, fornecidas pelo (a) professor (a), e deverão ser lidos e recortados. Após essa etapa, cada componente do grupo relaciona os quadros (nome, história e imagem), unindo-os de modo que seja elaborado o porta-retrato do seu personagem.

Além dessas informações acerca do personagem, há, também, nos anexos, a imagem de maquetes e, em alguns casos, instruções para a produção das maquetes que deverão ser construídas por cada componente do grupo.

Os personagens a serem apresentados por meio desse trabalho serão o Boitatá, a Iara, o Curupira, o Saci-Pererê e o Caipora.



Agora, vamos produzir nossos trabalhos!

**ORIENTAÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DOS TRABALHOS:**

**Para elaborar o porta-retrato, o grupo deverá:**

- 1º) Ler o texto acima que trata do assunto a ser apresentado e das atividades a serem realizadas;
- 2º) Determinar o personagem que cada componente do grupo representará;
- 3º) Elaborar um porta-retrato sobre os personagens imaginários de origem indígena, com informações e imagens constantes neste roteiro de trabalho, recortando os quadros que tratam de cada personagem e agrupando-os conforme o seu nome, a sua história e a sua imagem.

Assim, o porta-retrato (painel) apresentará:

- O nome do personagem;
- A sua imagem;
- O texto sobre o ele.

**Para elaborar a maquete, o grupo deverá:**

- 1º) Identificar e ler os quadros que apresentam informações acerca do personagem escolhido para representação por cada componente do grupo;
- 2º) Construir a maquete representativa e demais trabalhos acerca do ser imaginário selecionado;
- 3º) Apresentar os trabalhos para a turma.

**BOM TRABALHO!**







## APÊNDICE VI

### MATERIAL DE TRABALHO - GRUPO 6

ANEXOS PARA RECORTAR E PARA MONTAR O PORTA-RETRATO  
(MANTENHA A MOLDURA DOS QUADROS)

**LENDA DO CURUPIRA**

**LENDA DO SACI-PERERÊ**

**LENDA DO BOITATÁ**

**LENDA DA IARA**

**LENDA DO CAIPORA**

HISTÓRIAS SOBRE OS SERES IMAGINÁRIOS  
PARA RECORTAR E MONTAR O PORTA-RETRATO

O Caipora é mais um guardião da floresta, confundido por muitos com o Curupira. É conhecido pelos gritos assustadores que afastam os caçadores, por despistá-los com pistas falsas, bem como pela sua capacidade de ressuscitar animais.

Tal como o Curupira, pode ajudar os caçadores desde que os mesmos lhe deixem fumo junto a uma árvore.

Caipora, do tupi *caipora*, quer dizer “habitante do mato”, e pode ser representado como homem ou como mulher, conforme a região do país.

Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/lendas-indigenas/>

O Saci-Pererê é um menino conhecido pelas suas travessuras. Além de esconder objetos das pessoas, ele faz tranças nos cabelos dos animais e atrapalha o trabalho das cozinheiras, fazendo com que elas queimem a comida.

Tem uma perna só, usa gorro vermelho e fuma cachimbo. Mas nem sempre foi assim. Inicialmente o Saci tinha duas pernas, mas perdeu uma lutando capoeira, a partir de quando começa a fumar.

Nascido de um bambu, quando morre o Saci vira um cogumelo venenoso.

31 de outubro, DIA DO SACI-PERERÊ

Disponível em <https://www.todamateria.com.br/lendas-indigenas/>





### MATERIAL DE TRABALHO - GRUPO 6

O Curupira é o protetor das florestas, apresenta como principal característica o fato de ter os pés virados para trás.

Apesar de ser perverso, ajuda os caçadores que lhe oferecem cachaça e fumo, proporcionando-lhes caças bem sucedidas.

Além de estar associado a casos de violência e rapto de crianças, o Curupira pode fazer com que as pessoas se percam na mata.

Para distrair o Curupira e poder escapar dele, deve ser dado um novelo de cipó com a ponta bem escondida. Ao tentar encontrar a ponta, o Curupira se distrai dando tempo para que as pessoas fujam.

*Disponível em:*

<https://www.todamateria.com.br/lendas-indigenas/>

Iara era uma índia admirada pela sua beleza e também pelo fato de ser uma grande guerreira. Invejosos, seus irmãos resolveram matá-la, mas sendo uma guerreira habilidosa, consegue vencer a luta e é ela quem os mata.

Com medo de ser punida pelo pajé da tribo, foge. O pajé era seu pai, o qual após encontrar Iara resolve castigá-la lançando-a ao rio para que ela morresse, tal como seus irmãos.

No entanto, os peixes salvam a índia, a qual se transforma numa bela sereia que passa a habitar os rios da região da Amazônia. Atraindo os homens para lá, tenta afogá-los.

Segundo a lenda, quem consegue escapar, enlouquece e somente pode ser curado por um pajé.

*Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/lendas-indigenas/>*

O Boitatá é uma serpente de fogo que protege a floresta. Sua lenda possui várias versões. Em uma delas, uma cobra adormecida durante um longo tempo acordou faminta e para saciar a sua fome comeu os olhos dos animais.

Transformando-se numa cobra de fogo, a sua luz assusta quem quiser fazer mal à floresta durante a noite.

É conhecido através de vários nomes pelo Brasil. Os índios o chamam de Mbaê-Tata e os nordestinos dizem que essa personagem representa a alma dos compadres e das comadres.

Outra versão remonta ao Dilúvio, quando para se proteger, a cobra entrou num buraco escuro. Lá, os seus olhos cresceram. De dia, o Boitatá não enxerga, mas à noite vê com clareza.

*Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/lendas-indigenas/>*







## APÊNDICE VI

### ROTEIRO DE TRABALHO - GRUPO 6

IMAGENS DOS PERSONAGENS – PARA RECORTAR E MONTAR O PORTA-RETRATO







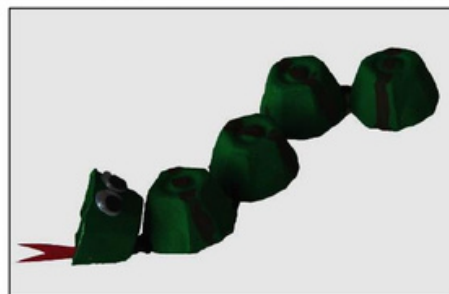
## APÊNDICE VI

### ROTEIRO DE TRABALHO - GRUPO 6

**MAQUETES** – Aqui vocês poderão visualizar os modelos de maquetes que deverão ser feitas por cada componente do grupo. Observe-as, selecione aquela que é relativa ao personagem com o qual cada componente está trabalhando e produza o seu trabalho.

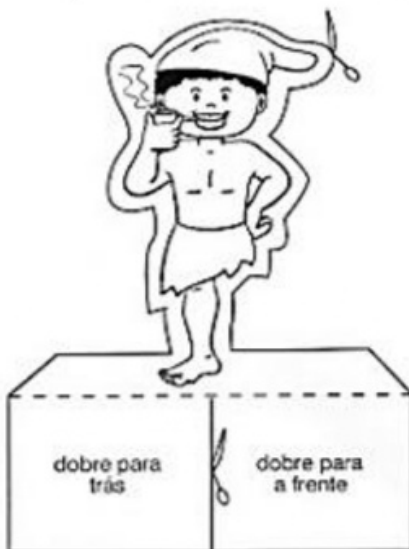
#### MODELOS DE MAQUETE: BOITATÁ

Escolha o modelo que você quer seguir e produza o seu próprio Boitatá. Se conseguir fazer mais de um modelo, melhor ainda!!!! Mãos à obra!



#### MODELOS DE MAQUETE: SACI-PERERÊ

Escolha o modelo que você quer seguir e produza o seu próprio Saci-Pererê. Se conseguir fazer mais de um modelo, melhor ainda!!!! Mãos à obra!





## ROTEIRO DE TRABALHO - GRUPO 6

### MODELOS DE MAQUETE: CURUPIRA

Escolha o modelo que você quer seguir e produza o seu próprio Curupira. Se conseguir fazer mais de um modelo, melhor ainda!!!! Mãos à obra!



Que tal colocar um personagem colado em um palito de churrasco ou de picolé para fazer uma espécie de fantoche? Vai ficar bem legal!!!



### MODELOS DE MAQUETE: IARA

Escolha o modelo que você quer seguir e produza a sua própria Iara. Se conseguir fazer mais de um modelo, melhor ainda!!!! Mãos à obra!





## APÊNDICE VI

### ROTEIRO DE TRABALHO - GRUPO 6

#### CAIPORA

Como o caipora é muito confundido com o curupira, o trabalho a ser confeccionado pelo componente do grupo responsável pela montagem do porta-retrato desse personagem será relativo a todos os personagens das lendas selecionadas para nosso estudo. Serão confeccionados, então, “palitoches” (fantoques no palito) e marcadores de páginas com a imagem desses personagens. Para isso, o aluno deverá:

- 1° - Recortar as imagens das personagens. Essas imagens encontram-se disponibilizadas abaixo.
- 2° - Para montar os “palitoches”, deverá colar um palito atrás de cada personagem (poderá colar com cola quente também).
- 3° - Após montar os “palitoches”, os marcadores de páginas serão confeccionados. Para isso, os personagens deverão ser colados na extremidade dos textos apresentados nos “boxes” que estão disponibilizados a seguir.

#### IMAGENS PARA O “PALITOCHE”







ROTEIRO DE TRABALHO - GRUPO 6





## APÊNDICE VI

### ROTEIRO DE TRABALHO - GRUPO 6

#### MATERIAIS PARA O MARCA PÁGINA

##### TEXTOS PARA O MARCA PÁGINA

Recorte o retângulo respeitando a moldura, em seguida, recorte a personagem e cole parte dela no início do retângulo, antes do texto, relacionando a imagem ao texto de cada personagem.

#### CAIPORA

O Caipora é mais um guardião da floresta, confundido por muitos com o Curupira. É conhecido pelos gritos assustadores que afastam os caçadores, por despistá-los com pistas falsas, bem como pela sua capacidade de ressuscitar animais. Tal como o Curupira, pode ajudar os caçadores desde que os mesmos lhe deixem fumo junto a uma árvore.

Caipora, do tupi *caipora*, quer dizer "habitante do mato", e pode ser representado como homem ou como mulher, conforme a região do país.

Disponível e:  
<https://www.todamateria.com.br/ lendas-indigenas/> Acesso em 09set2022

#### SACI-PERERÊ

O Saci-Pererê é um menino conhecido pelas suas travessuras. Além de esconder objetos das pessoas, ele faz tranças nos cabelos dos animais e atrapalha o trabalho das cozinheiras, fazendo com que elas queimem a comida.

Tem uma perna só, usa gorro vermelho e fuma cachimbo. Mas nem sempre foi assim.

Inicialmente o Saci tinha duas pernas, mas perdeu uma lutando capoeira, a partir de quando começa a fumar.

Nascido de um bambu, quando morre o Saci vira um cogumelo venenoso.

**31 de outubro, DIA DO SACI-PERERÊ**

Disponível e:  
<https://www.todamateria.com.br/ lendas-indigenas/> Acesso em 09set2022

#### CURUPIRA

O Curupira é o protetor das florestas, apresenta como principal característica o fato de ter os pés virados para trás.

Apesar de ser perverso, ajuda os caçadores que lhe oferecem cachaça e fumo, proporcionando-lhes caças bem sucedidas.

Além de estar associado a casos de violência e rapto de crianças, o Curupira pode fazer com que as pessoas se percam na mata.

Para distrair o Curupira e poder escapar dele, deve ser dado um novelo de cipó com a ponta bem escondida. Ao tentar encontrar a ponta, o Curupira se distrai dando tempo para que as pessoas fujam.

Disponível e:  
<https://www.todamateria.com.br/ lendas-indigenas/> Acesso em 09set2022

#### BOITATÁ

O Boitatá é uma serpente de fogo que protege a floresta.

Sua lenda possui várias versões. Em uma delas, uma cobra adormecida durante um longo tempo acordou faminta e para saciar a sua fome comeu os olhos dos animais.

Transformando-se numa cobra de fogo, a sua luz assusta quem quer fazer mal a floresta durante a noite.

É conhecido através de vários nomes pelo Brasil. Os índios o chamam de Mbatá-Tata e os nordestinos dizem que essa personagem representa a alma dos compadres e das comadres. Outra versão remonta ao Dilúvio, quando para se proteger, a cobra entrou num buraco escuro. Lá, os seus olhos cresceram. De dia, o Boitatá não emerge, mas à noite vê com clareza.

Disponível e:  
<https://www.todamateria.com.br/ lendas-indigenas/> Acesso em 09set2022

#### IARA

Iara era uma índia admirada pela sua beleza e também pelo fato de ser uma grande guerreira. Invejosos, seus irmãos resolveram matá-la, mas sendo uma guerreira habilidosa, consegue vencer a luta e é ela quem os mata. Com medo de ser punida pelo pajé da tribo, foge. O pajé era seu pai, o qual após encontrar Iara resolve castigá-la lançando-a ao rio para que ela morresse, tal como seus irmãos.

No entanto, os peixes salvam a índia, a qual se transforma numa bela sereia que passa a habitar os rios da região da Amazônia. Atrairdo os homens para lá, tenta afogá-los.

Segundo a lenda, quem consegue escapar, enlouquece e somente pode ser curado por um pajé.

Disponível e:  
<https://www.todamateria.com.br/ lendas-indigenas/> Acesso em 09set2022

#### IMAGENS PARA O MARCA PÁGINA DE LIVRO







## ROTEIRO DE TRABALHO - GRUPO 7

### GRUPO 7: TRONCOS E FAMÍLIAS LINGUÍSTICAS

#### ROTEIRO DE TRABALHO

##### TRONCOS E FAMÍLIAS LINGUÍSTICAS



Algumas línguas indígenas são mais semelhantes entre si do que outras, mostrando que elas têm origens comuns, apesar de terem sofrido mudanças ao longo do tempo.

Os especialistas em línguas, os linguistas, estudam as semelhanças e as diferenças entre elas e as organizam em **troncos e famílias linguísticas**.

O **TRONCO LINGUÍSTICO** é um conjunto de línguas que têm a mesma origem: uma língua mais antiga, que não é mais falada. Como essa língua de origem existiu há milhares de anos, as semelhanças entre as línguas que vieram dela são muito difíceis de serem percebidas.

Já uma **FAMÍLIA LINGUÍSTICA** é um conjunto de línguas que também possuem uma origem comum, mas que apresentam mais semelhanças entre si.

No Brasil, existem dois troncos: o Macro-Jê, com nove famílias, e o Tupi, com dez famílias. Há também vinte famílias que por quase não apresentarem semelhança não podem ser agrupadas em troncos linguísticos. Agora, vamos conhecer um pouco sobre esses dois troncos linguísticos.



Agora, vamos produzir nossos trabalhos!

Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas>

#### ORIENTAÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DOS TRABALHOS:

O grupo deverá elaborar três atividades:

1ª) Ler todo o texto acima, que trata do assunto a ser apresentado e elaborar um cartaz, em uma cartolina, com as informações mais importantes acerca do assunto. No cartaz deve aparecer:

- o conceito de tronco;
- o conceito de família linguística;
- outras informações relevantes;
- título coerente com o assunto.

2ª) Montar duas “árvores linguísticas”, uma com o “Tronco Tupi” e outra com o “Tronco Macro-Jê”. Para isso, o grupo precisará:

- Desenhar duas “árvores”, conforme o modelo ao lado, nas folhas de papel pardo recebidas (uma árvore em cada folha de papel pardo);
- A **árvore do Tronco Tupi** deverá conter **dez galhos maiores para representarem as suas famílias e a do Tronco Macro-Jê**, nove galhos maiores.
- Cada galho da árvore que representa o Tronco Tupi deverá conter uma folha verde, com o nome da família linguística indígena, uma flor informando o número de línguas da respectiva família e um fruto explicitando o número de dialetos de cada família. Além disso, em torno da folha com o nome da família linguística, deverão ser coladas as folhinhas com os nomes das línguas de cada família linguística indígena.
- Cada galho da árvore que representa o Tronco Macro-Jê deverá conter uma folha verde, com o nome da família linguística indígena, uma flor informando o número de línguas da respectiva família e um fruto explicitando o número de dialetos de cada família.



3ª) A última atividade constitui-se a elaboração de uma cartaz explicitando as famílias que não pertencem a nenhum tronco linguístico e suas respectivas línguas. O cartaz deverá ser confeccionado com utilização das fichas disponibilizadas para o trabalho.





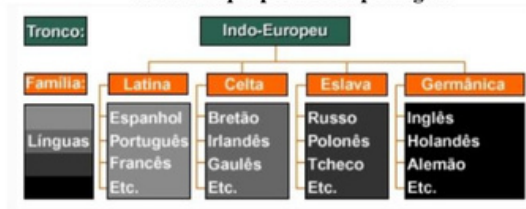
# APÊNDICE VII

## ROTEIRO DE TRABALHO - GRUPO 7

Nesta e nas próximas páginas, o grupo encontrará o esquema dos dois troncos linguísticos das línguas indígenas. Cada esquema servirá como base para a formação da árvore relativa a cada Tronco linguístico.

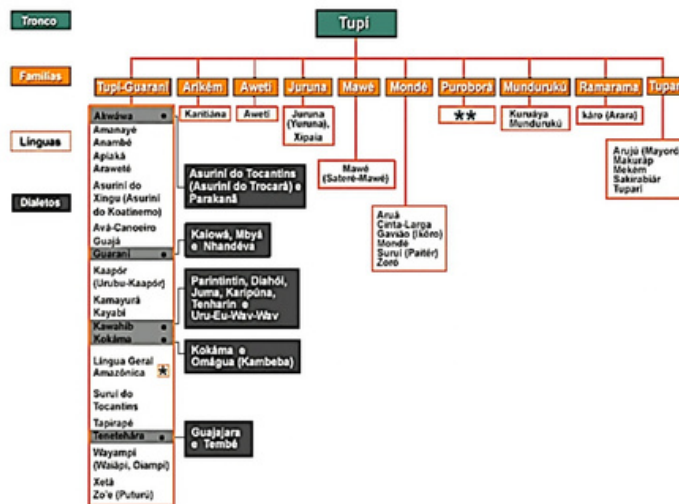
### TRONCO LINGUÍSTICO INDO-EUROPEU

Tronco a que pertence o português



### TRONCO LINGUÍSTICO TUPI

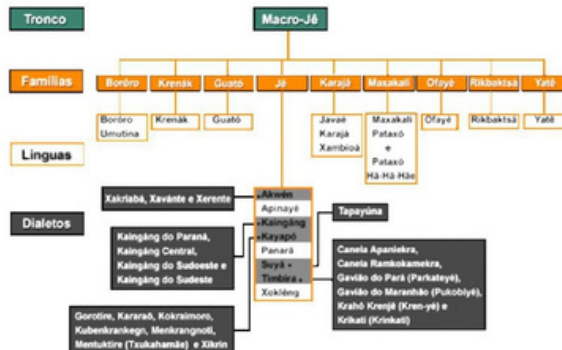
Tronco que influenciou fortemente o português brasileiro



\* Língua Geral Amazônica (Nheengatu) É Amazônica para distinguir da outra Língua Geral, a Paulista, agora já extinta; Nheengatu é um nome um tanto artificial, que lhe deu mo Gen. Couto de Magalhães em seu livro de 1.876 - O Selvagem.

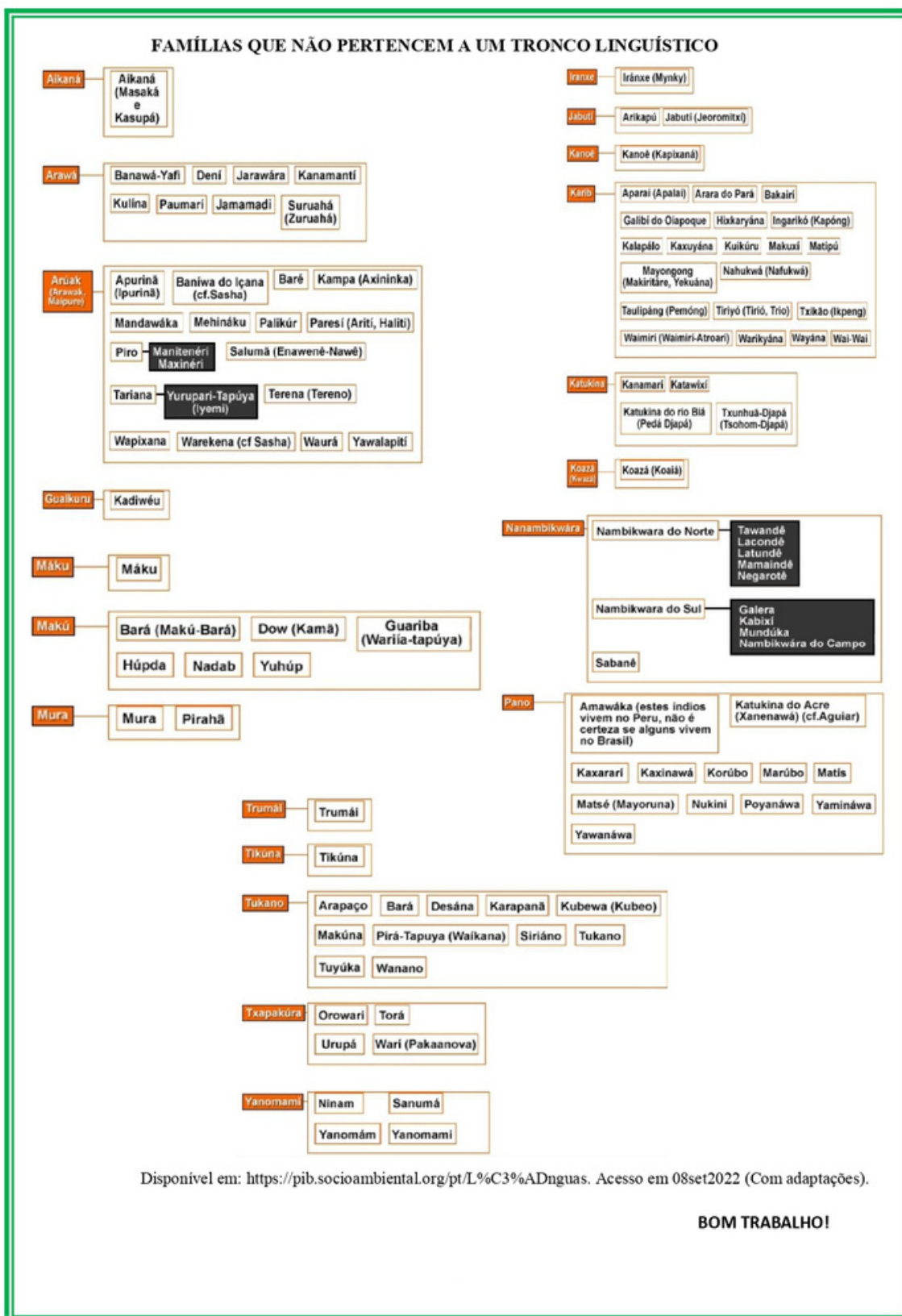
\*\* Purobora é um povo cuja língua há documentos dos anos 20 (Th.Koch-Grünberg) e dos anos 50 (W.Hanks) e de que há ainda alguns remanescentes dispersos de Porto Velho até o Guaporé e o pessoal do Setor Linguístico do Museu Goeldi tem contactado alguns e gravado dados linguísticos)

### TRONCO LINGUÍSTICO MACRO-JÊ



# APÊNDICE VII

## ROTEIRO DE TRABALHO - GRUPO 7



Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas>. Acesso em 08set2022 (Com adaptações).

**BOM TRABALHO!**





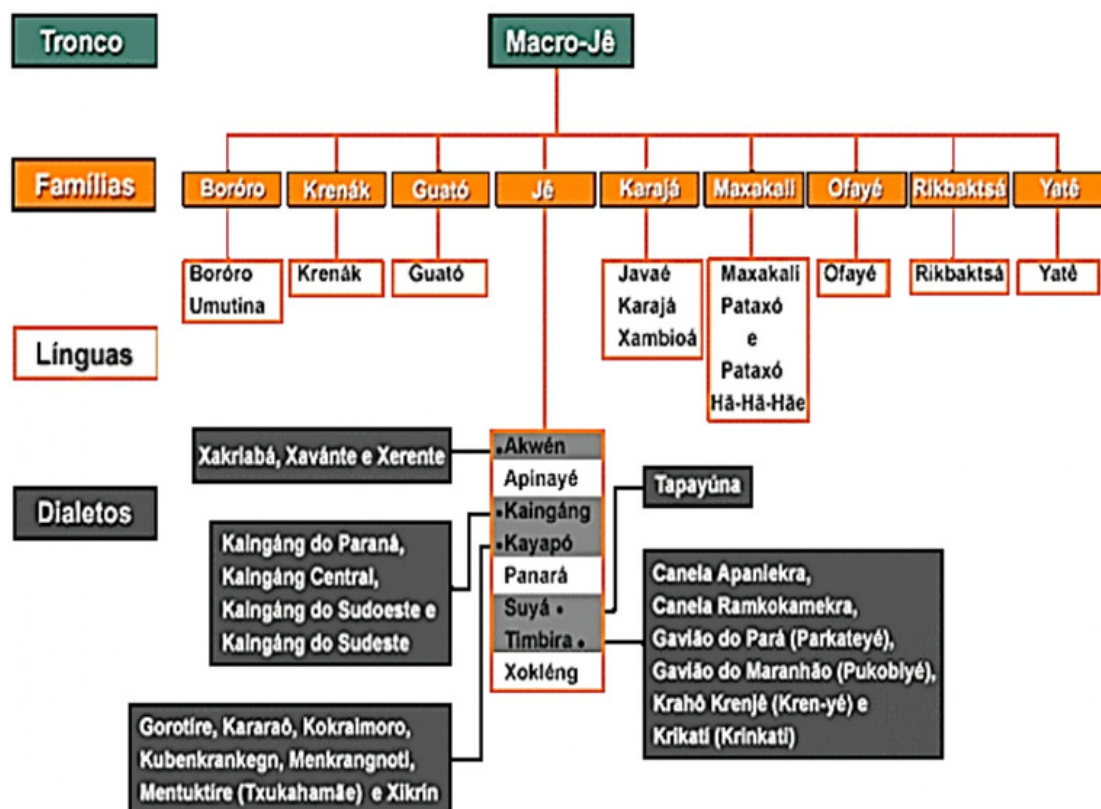


## APÊNDICE VII

### ROTEIRO DE TRABALHO - GRUPO 7

#### TRONCO LINGUÍSTICO MACRO-JÊ

Aqui o grupo tem um infográfico do tronco linguístico Macro-Jê, com o nome de suas famílias e de suas línguas. Vocês deverão, com base nesse infográfico, montar uma “árvore” desse tronco, com suas famílias e com suas línguas. Todo material apresenta-se em forma de elementos presentes em uma árvore, a do maracujá, que é um fruto tipicamente indígena. O grupo deverá desenhar o tronco no papel recebido (papel pardo), colar as folhas - que apresentam o nome das famílias pertencentes a esse tronco linguístico - e os frutos, que trazem o número de línguas presente em cada família. Deverá colar cada elemento de cada família nos galhos da árvore desenhada (deverá haver um galho para cada família e seus elementos). Não se esqueça de colar a ficha com o nome do tronco linguístico e a folha de árvore que contém o conceito de família linguística. Observação: o nome do tronco e das famílias linguísticas, bem como o nome das línguas indígenas é sempre escrito com a primeira letra maiúscula. Além disso, deve ser sempre acentuada a vogal da sílaba tônica desses nomes, não importando qual seja a regra gramatical de acentuação gráfica da língua portuguesa.



Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas>

**BOM TRABALHO!**





MATERIAL PARA TRABALHO - GRUPO 7

Bororó

Krená

Karajá

Guató

Ofayé

Rikbaktsá

Jê

Yaté

**FAMÍLIA LINGUÍSTICA**

É um conjunto de línguas que também possuem uma origem comum, mas que apresentam mais semelhanças entre si.

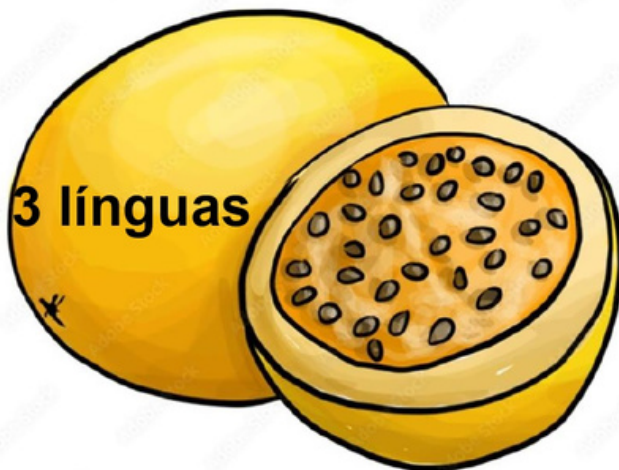
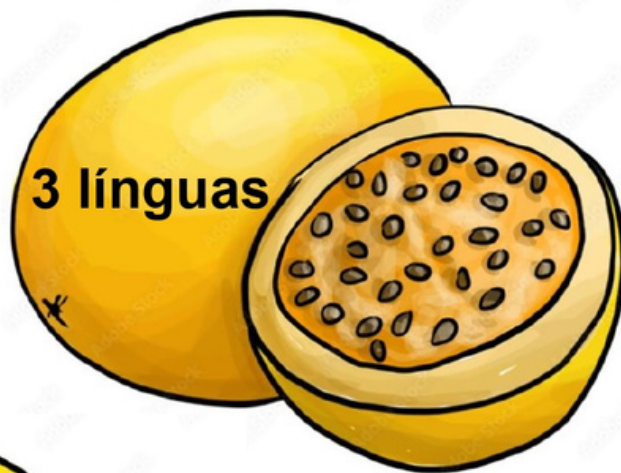
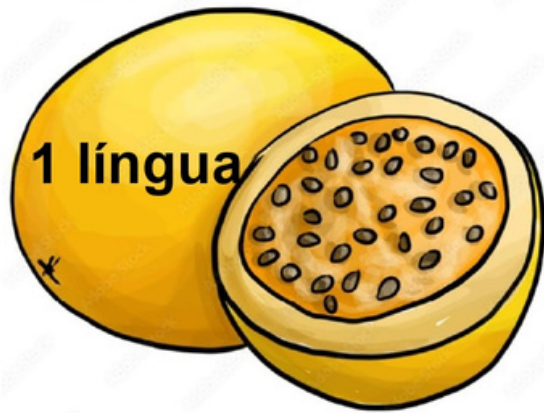
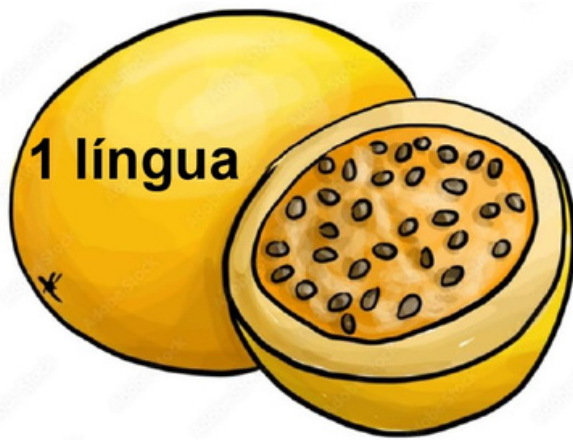
Aqui apresentamos as famílias linguísticas do Tronco Tupí junto às suas línguas.







MATERIAL PARA TRABALHO - GRUPO 7





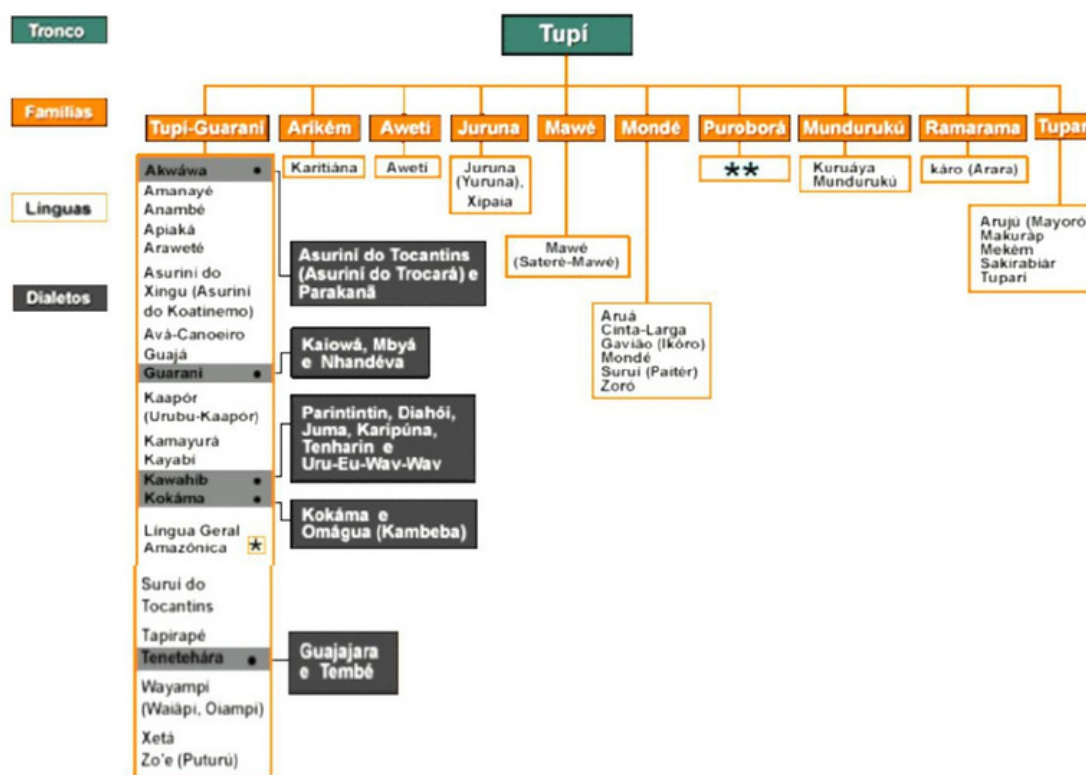
## APÊNDICE VII

### MATERIAL PARA TRABALHO - GRUPO 7

#### TRONCO LINGUÍSTICO TUPI

Aqui, o grupo tem um infográfico com o nome desse tronco linguístico, com o nome de suas famílias e de suas línguas. O grupo deverá, com base nesse infográfico, montar uma “árvore” desse tronco, de suas famílias e de suas línguas. Todo material apresenta-se em forma de elementos presentes em uma árvore, a do guaraná, que é um fruto tipicamente indígena. O grupo deverá desenhar o tronco no papel recebido (papel pardo maior), colar as folhas maiores - que apresentam o nome das famílias, com as folhas menores - que trazem o nome das línguas de cada família linguística. Há, também, os frutos, que explicitam o número de línguas presente em cada família. Cole, então, cada elemento de cada família nos galhos da árvore desenhada (deverá haver um galho para cada família e seus elementos). Deverão ser colados, também, a ficha com o nome do tronco linguístico e a folha de árvore que contém o conceito de família linguística. Observação: o nome das línguas indígenas é sempre escrito com a primeira letra maiúscula. Além disso, deve ser sempre acentuada a vogal da sílaba tônica do nome da língua indígena, não importando qual seja a regra gramatical de acentuação gráfica das palavras da língua portuguesa.

Bom trabalho!



★ Língua Geral Amazônica (Nheengatú) É Amazônica para distinguir da outra Língua Geral, a Paulista, agora já extinta; Nheengatú é um nome um tanto artificial, que lhe deu mo Gen. Couto de Magalhães em seu livro de 1.876 - O Selvagem.

★ ★ Puroborá (é um povo cuja língua há documentos dos anos 20 (Th.Koch-Grünberg) e dos anos 50 (W.Hanke) e de que há ainda alguns remanescentes dispersos de Porto Velho até o Guaporé e o pessoal do Setor Linguístico do Museu Goeldi tem contactado alguns e gravado dados linguísticos)

Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas>





MATERIAL PARA TRABALHO - GRUPO 7

Tuparí

Arikém

Ramarama

Tupí-  
Guaraní

Juruna

Puroborá

Awetí

Mawé

Mundurukú

Mondé

**FAMÍLIA LINGUÍSTICA**

É um conjunto de línguas que também possuem uma origem comum, mas que apresentam mais semelhanças entre si. Aqui apresentamos as famílias linguísticas do Tronco Tupí junto às suas línguas.







## APÊNDICE VII

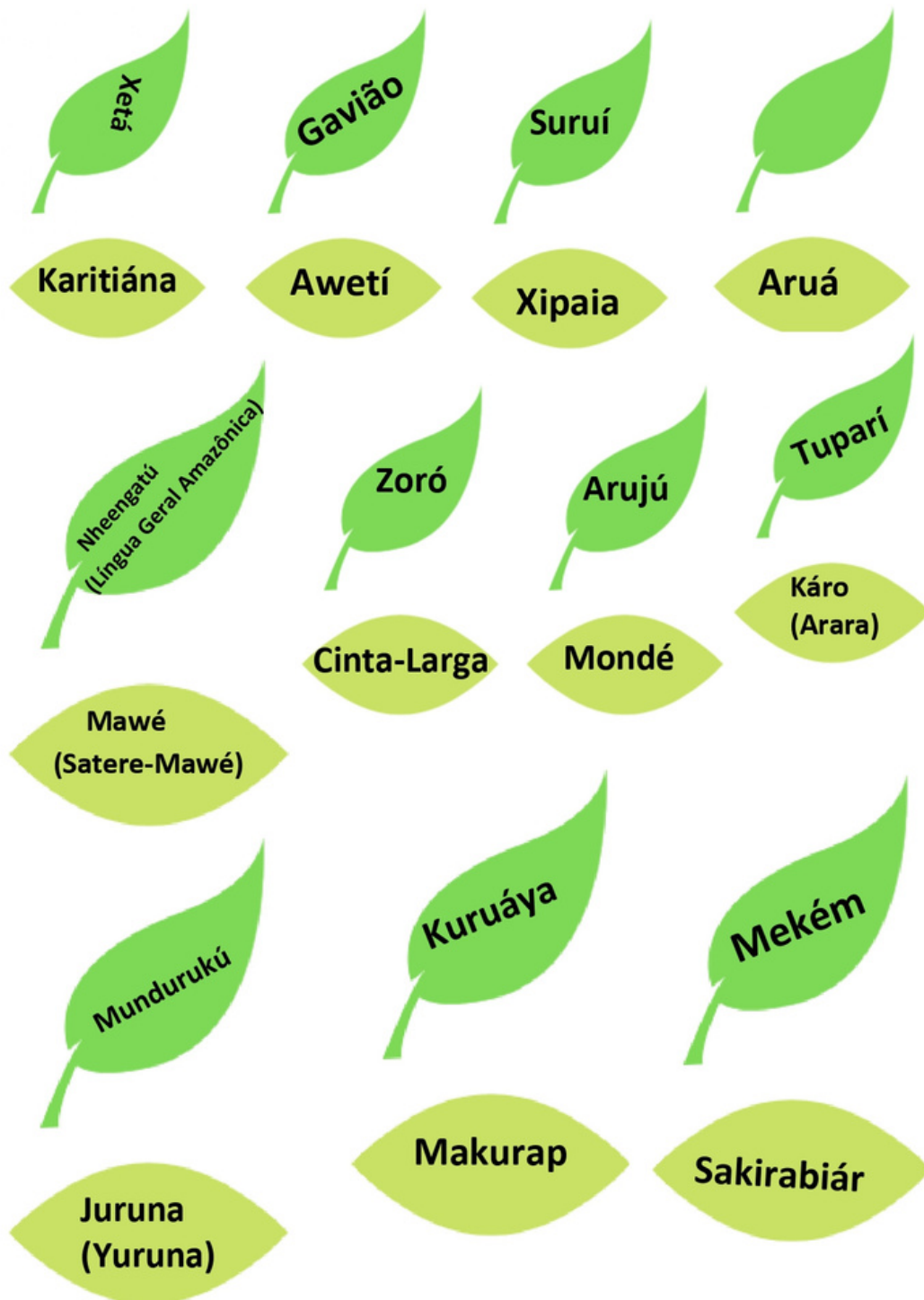
### MATERIAL PARA TRABALHO - GRUPO 7





## APÊNDICE VII

### MATERIAL PARA TRABALHO - GRUPO 7







## APÊNDICE VII

### MATERIAL PARA TRABALHO - GRUPO 7

No que diz respeito às línguas indígenas no Brasil, há dois grandes troncos – o Tupí e o Macro-Jê - e dezenove famílias linguísticas que não apresentam graus de semelhanças suficientes para que possam ser agrupadas em troncos. Há, também, famílias de apenas uma língua, às vezes denominadas “línguas isoladas”, por não se revelarem parecidas com nenhuma outra língua conhecida.

É importante lembrar que poucas línguas indígenas no Brasil foram estudadas em profundidade. Portanto, o conhecimento sobre elas está permanentemente em revisão.

Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas> (Com adaptações)

## OUTRAS FAMÍLIAS LINGUÍSTICAS

<b>AIKANÁ</b>	2 línguas
<b>ARAWÁ</b>	8 línguas
<b>ARÚAK</b> (ARAWAK, MAIPURE)	16 línguas 3 variedades
<b>GUAIKURU</b>	1 língua
<b>PÁNO</b>	12 línguas
<b>TRUMÁI</b>	1 língua

<b>MÁKU</b>	1 língua
<b>IRANXE</b>	1 língua
<b>MAKÚ</b>	6 línguas
<b>KARIB</b>	20 línguas
<b>KATUKINA</b>	4 línguas
<b>KOAZÁ</b>	1 língua

<b>TIKÚNA</b>	1 língua
<b>TUKANO</b>	11 línguas
<b>TXAPAKÚRA</b>	4 línguas
<b>JABUTÍ</b>	2 línguas
<b>KANOÊ</b>	2 línguas
<b>YANOMAMI</b>	4 línguas
<b>MURA</b>	2 línguas
<b>NANAMBIKWÁRA</b>	3 línguas 9 variedades





## A língua que falamos: aspectos fonético-fonológicos

### CONTEÚDO:

Conhecimento de aspectos fonético-fonológicos ocorridos em palavras de línguas indígenas do tronco Tupí ao serem incorporadas ao português brasileiro.

### OBJETIVOS:

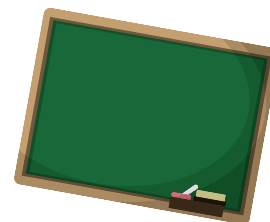
- Reconhecer alguns aspectos fonético-fonológicos ocorridos em palavras de línguas indígenas do tronco Tupí ao serem incorporadas ao português brasileiro.

**CARGA HORÁRIA:**  
4h/a



### RECURSOS:

- Fichas com as palavras;
- Vídeo “Youtube”;
- Fita adesiva para afixar fichas na lousa;
- Lousa;
- Pincel branco para lousa.



### APRESENTAÇÃO

A maior parte da população brasileira ignora o fato de que, no Brasil, são faladas diversificadas línguas; acreditando, portanto, que, no país, o único idioma falado pelos cidadãos brasileiros é o português. De fato, o português constitui-se a língua oficial da nossa nação; contudo, não é a única língua que está presente no território brasileiro. Segundo Ana Suelly Cabral, pesquisadora das línguas indígenas, há, no Brasil, cerca de 200 línguas indígenas registradas dentre as quais, aproximadamente, 180 são ainda faladas.





Dessa forma, as línguas indígenas tiveram e têm grande importância na formação lexical do português brasileiro uma vez que, conforme

explicita Cabral, cerca de 80% dos nomes de plantas e de bichos originam-se da língua Tupinambá, que pertencia ao tronco Tupí e que foi o idioma nacional nativo mais falado à época da colonização. Isso devido ao fato de que os colonizadores desconheciam a diversidade da fauna e da flora presente no território que eles estavam conhecendo e, assim, foi necessário que os indígenas apresentassem aos “imigrantes” europeus os animais aqui existentes, dando a estes nomes como “capivara”, “tamanduá”, “jabuti” e às frutas como o cacau, o cajá, o bacuri dentre diversas outras.

Assim, considerando não só essa contribuição e influência das línguas indígenas, em especial daquelas pertencentes ao tronco Tupí, na formação da língua portuguesa falada no Brasil, como também o fato de que muitos desconhecem esse fato é que propomos o trabalho com uma amostra de como se deu parte dessas contribuições com palavras que empregamos cotidianamente. Para tanto, selecionamos alguns fatos fonético-fonológicos, ocorridos em alguns vocábulos e passíveis de observação pelos estudantes, para serem apresentados e analisados.

## METODOLOGIA

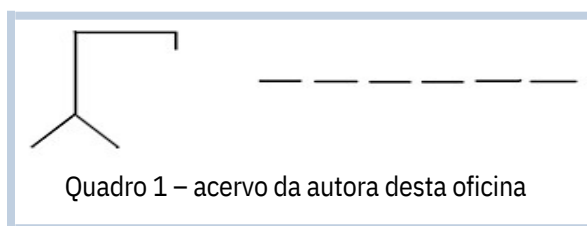


### 1º MOMENTO: Atividade integradora

Nesse momento, pretendemos recordar alguns estudos que, pressupostamente, foram realizados anteriormente, voltados para a correspondência som/letra. Para tanto, será realizada a brincadeira “Forca”, no quadro, com a turma inteira participando da atividade.

As palavras selecionadas para esse momento introdutório são “enxame”, “exame”, “xícara”, “sintaxe”, “tóxico”, “táxi” e “êxito”. A logística da atividade é a descrita a seguir:

- Dividir o quadro em sete colunas – cada coluna corresponderá a uma palavra e cada grupo receberá uma coluna com a sua devida palavra;
- Em cada coluna, desenhar uma “forca” com os “tracinhos” representativos das letras que compõem a palavra a ser apresentada. Cabe lembrar que o número de “tracinhos” depende do número de letras que cada palavra selecionada possui. Segue o modelo explicitado no quadro 1:



O (A) professor (a) conduzirá a brincadeira (atividade) de modo que todos os estudantes possam participar dela. Assim, cada grupo, em conjunto, tentará descobrir a palavra da sua coluna, fornecendo as letras que devem compor a palavra. O (A) professor (a) escreve a letra falada no (s) espaço (s) onde deve ser registrada.





Caso a letra fornecida não seja parte da palavra trabalhada, ela (a letra) deverá ser escrita abaixo da força e um elemento do corpo humano será desenhado na força, começando pela cabeça e seguindo com o tronco, os membros superiores (braços) e os inferiores (pernas) de modo que todos os grupos tenham seis chances de descoberta da palavra.

O grupo que acertar a palavra com o menor número de partes do corpo desenhado na força será o vencedor da brincadeira.

Finalizada a atividade, ou seja, descobrirem-se todas as sete palavras, o (a) professor (a) lançará as seguintes questões para serem respondidas oralmente, logo após o término da atividade integradora:

- 1ª) O que essas sete palavras têm em comum?
- 2ª) A letra “x”, presente nas palavras, representa o mesmo som? Quais sons ela está representando em cada palavra?
- 3ª) O que são letras? E o que são fonemas?
- 4ª) Pode haver fonemas diferentes representados por uma mesma letra? E pode haver letras diferentes para representar um mesmo fonema.
- 5ª) Como se classificam os fonemas?

Após as respostas e as explicações, o (a) professor (a) comunica que apresentará uma história sobre a nossa língua materna para que possamos avaliar algumas questões relativas aos fonemas e às letras que formam algumas palavras do português brasileiro.

Segue, então, a leitura da obra “O Tupi que você fala”, de Claudio Fragata e ilustrações de Maurício Negro.

## 2º MOMENTO: Problematização

Nesse momento, a professora apresenta a história e em seguida faz o questionamento (problematização): “Vimos que existem várias palavras que falamos no nosso dia-a-dia que são de origem indígena, especificamente, de línguas indígenas do tronco Tupí. Será que essas palavras eram faladas e escritas da forma como as falamos e as escrevemos hoje?”

## 3º MOMENTO: Fundamentação teórica versus Aplicação do tema

Após a explicitação da problematização, o (a) professor (a) deve apresentar as palavras que serão analisadas em fichas e agrupadas de acordo com o fenômeno fonológico por que passaram ao serem incorporadas ao léxico da língua portuguesa. Assim serão expostos quatro grupos de palavras com fenômenos fonético-fonológicos diversos, conforme explicitado no quadro a seguir:

PROCESSOS FONOLÓGICOS							
i [i]		y [u], [b], [v]		i [i]; y [b]		i [ig], [i], [i], [u]	
Palavra em “Tupi”	Palavra em português	Palavra em “Tupi”	Palavra em português	Palavra em “Tupi”	Palavra em português	Palavra em “Tupi”	Palavra em português
jaka're	jacaré	uru'yu	urubu	ja'yo 'ti	jabuti	aka'ju	caju
jara'raka	jararaca	'peya	peba	ja'وتي'kaya	jabuticaba	nyaka'ti	abacaxi
pa'ie	pajé					nyaku'ri	bacuri

Fonte: (Cunha, 1978, p. 19)







Primeiro, deverão ser afixadas em um extremo do quadro as palavras em Tupí, organizadas conforme processo fonético-fonológico que apresentam.

É preciso deixar espaço para anexar o vocábulo em português, correspondente a cada palavra apresentada. No outro extremo, serão afixadas, aleatoriamente, as fichas com as palavras em português. A turma deverá tentar relacionar os pares de termos “palavra em Tupí” com “palavra em português”. Após reunir todos os pares, a turma deverá, por meio de análise comparativa entre as palavras, concluir qual foi a alteração (ou alterações) fonético-fonológica (s) ocorrida (s) em cada vocábulo estudado.

À medida que a turma for identificando as alterações, o (a) professor (a) vai registrando as informações fornecidas pela turma. Em seguida, o (a) professor (a) chama a atenção para alguns aspectos:

1º) As palavras de origem indígena, analisadas por nós, são formadas, predominantemente, por vogais ou por consoantes?

Espera-se que os estudantes concluam que as palavras indígenas são mais vocálicas do que consonantais. A resposta dada pelos estudantes deve ser ratificada com exemplos. Nesse sentido, podem servir de exemplificação as palavras "urubu"-*uru'yu*; "jabuti"-*jaɣo'ti* ; "jabuticaba"-*jaɣoti'kaɣa* dentre outras que tenham sido trabalhadas durante a aula.

2º) Em relação à tonicidade (sílabas pronunciadas com maior intensidade, força), geralmente, qual é a mais forte nas palavras estudadas?

Espera-se que os estudantes tenham observado que:

- A sílaba de maior intensidade das palavras estudadas é a última ou a penúltima;
- as palavras *abacaxi*, *bacuri*, *caju*, *jabuti*, *jacaré*, *pajé* e *urubu* são oxítonas, pois a sílaba pronunciada com maior intensidade é a última;
- as palavras *jabuticaba*, *jararaca* e *peba* são paroxítonas, visto que a sílaba dessas palavras pronunciada com maior intensidade é a penúltima.

3º) A maioria das palavras é oxítona e paroxítona. Há alguma palavra que seja proparoxítona?

Espera-se que os estudantes tenham observado que nenhuma das palavras do Tupí teve como sílaba pronunciada com maior intensidade a antepenúltima. Nenhuma delas é, portanto, proparoxítona.

Deverá ser mostrado para os estudantes que, também na língua portuguesa, a maioria das palavras é paroxítona seguida da oxítona. O (A) professor (a) deve promover, neste momento, uma reflexão acerca dessa característica que aproxima ainda mais as línguas indígenas e o português brasileiro.







Continuando os estudos, o (a) professor (a) deve chamar a atenção para outros aspectos fonético-fonológicos ocorridos nas palavras estudadas:

4º) O que aconteceu com o **i** presente nas palavras *ɟaka're*, *ɟara'raka*, *pa'je*, *ɟaɣo'ti*, *ɟaɣoti'kaɣa* e *aka'ju*?

Espera-se que os estudantes identifiquem que o **i** dessas palavras transformou-se em **j** ao se adequar ao português brasileiro.

5º) O que aconteceu com o **u** presente nas palavras *ɟaɣo'ti*, *ɟaɣoti'kaɣa*, *uru'yu*, *'peɣa*, *iɣaka'ti* e *iɣaku'ri*?

Espera-se que os estudantes percebam que o **u** transformou-se em **b** nas palavras estudadas.

6º) Como o som representado pelas letras **qu** e **c** do português foi escrito nas palavras em que aparecem e que estudamos como em *ɟaka're*, *ɟara'raka*, *aɣoti'kaɣa* e *aka'ju*?

Espera-se que os estudantes digam que o som [k] / [kw] do português foi representado no Tupí pela letra **k**.

Finalizado esse momento, o (a) professor (a) distribuirá, para cada grupo, fichas com palavras contendo outros fenômenos fonético-fonológicos. O quadro será apresentado com a informação sobre os sons (fones) que são representados pela letra/processo fonético-fonológico que receberão para análise e apresentação para a turma no momento da socialização dos aprendizados. Serão, portanto, cinco processos conforme apresentados no quadro a seguir:

PROCESSOS FONOLÓGICOS							
ɥ [gu]		n [nd]		Nasalização		Abaixamento	
Palavra em "Tupí"	Palavra em português	Palavra em "Tupí"	Palavra em português	Palavra em "Tupí"	Palavra em português	Palavra em "Tupí"	Palavra em português
ɥa'ra	guará	mani 'oka	mandioca	kupi 'i	cupim	kuru 'ka	coroca
ɥi 'ri	guri	tamanu 'a	tamanduá	ka 'pii	capim	moruku 'ja	maracujá

Fonte: (Cunha, 1978, p. 19)

Dessa forma, todos os grupos deverão receber as fichas com as palavras que serão analisadas e apresentadas para a turma. Cada grupo ficará responsável por apresentar um fenômeno dos que estão relacionados no quadro anterior, de modo que haverá cinco grupos e, cada um, receberá quatro fichas: duas palavras em Tupí e as duas equivalentes no português brasileiro.

Professor (a), as transformações ocorridas em palavras do Tupí ao português brasileiro foram explicadas de forma acessível aos alunos; não havendo, portanto, a intenção de abordar de forma mais didática os processos fonético-fonológicos ocorridos com as palavras estudadas. Assim, todos os aspectos ocorridos com essas palavras que tiverem sido observados pelos alunos devem ser considerados e registrados no quadro.





As aprendizagens que se espera que os estudantes apresentem são as seguintes:

1ª) Grupo 1:

Nas palavras **üa'ra** - *guará* e **üi'ri** - *guri*, o **ü** do Tupí equivale a **gu** no português brasileiro.

2ª) Grupo 2:

Nas palavras **mani'oka** - *mandioca* e **tamañu'a** - *tamanduá*, o **n /ñ** do Tupí transformou-se em **nd** no português brasileiro.

3ª) Grupo 3:

Nas palavras **kupi'i** - *cupim* e **ka'pii** - *capim*, o **ii** do Tupí transformou-se em um som nasal, houve uma nasalização do **i**.

4ª) Grupo 4:

Na palavra **ku'ruka** - *coroca*, o **u** do Tupí foi substituído pelo **o** no português brasileiro.

5ª) Grupo 5:

Na palavra **moruku'ja** - *maracujá*, as vogais **o** e **u** do Tupí foram substituídas pela vogal **a** no português brasileiro.

#### 4º MOMENTO: Socialização da aprendizagem

Esse momento será concretizado com as apresentações feitas pelos grupos, compartilhando com a turma as palavras de origem indígena estudadas e os vocábulos da língua portuguesa correspondentes aos termos recebidos para análise.

Nesse momento também deve haver a retomada da questão levantada na Problematização: “Vimos que existem várias palavras que falamos no nosso dia-a-dia que são de origem indígena, especificamente, de línguas indígenas do tronco Tupí. Será que essas palavras eram faladas e escritas da forma como as falamos e as escrevemos hoje?”

Espera-se que os estudantes forneçam alguns exemplos de palavras estudadas durante as atividades junto aos fenômenos por que passaram na adequação do Tupí para o português brasileiro.

#### 5º MOMENTO: Avaliação

Essa oficina terá como avaliação uma breve exposição oral das impressões dos estudantes acerca dos conteúdos trabalhados e da dinâmica empregada durante o desenvolvimento dos trabalhos.



## OFICINA 6



# A língua que falamos: contribuições morfológicas

### OBJETIVOS:

- Reconhecer as contribuições morfológicas das línguas indígenas do Tronco Tupí na formação de palavras do português brasileiro.



### RECURSOS:

- Roteiros de trabalho em grupo (Apêndice I a VII)
- Vídeo “Youtube”;
- Lousa;
- Pincel (ou giz) para escrever na lousa;
- Cinco cartolinas;
- Dicionário;
- Pincéis atômicos para elaboração de cartazes;
- Fita adesiva;
- 25 pedaços de isopor cortados em forma retangular (base das palavras dos quebra-cabeças);
- 25 pedaços de EVA branco em forma retangular (para escrita das palavras estudadas – devem ser colados na base de isopor – uma base para cada palavra);
- Cola, tesoura, régua, lápis e borracha.



### CARGA HORÁRIA:

4h/a



### CONTEÚDOS:

- Aspectos morfológicos de línguas indígenas do tronco Tupí na formação do português brasileiro.



## APRESENTAÇÃO

Os povos indígenas desenvolveram-se, originalmente, junto à natureza. Talvez seja por isso que a maioria das palavras indígenas, principalmente, as do tronco Tupí, incorporadas ao português brasileiro, designe seres que representam elementos naturais. Assim observamos que bastantes nomes da fauna e da flora na língua portuguesa são comumente originários de línguas indígenas do tronco Tupí.

Essa presença linguística encontra-se também nos topônimos, que apresentam aspectos curiosos acerca da formação de nomes de diversificadas cidades e de variados acidentes geográficos brasileiros.



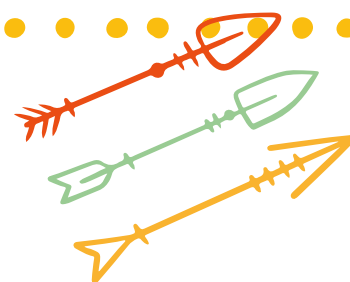


Considerando, então, a toponímia como o estudo de palavras que nomeiam lugares, sua importância evidencia-se uma vez que, por meio desse estudo, fatos históricos e também geográficos de um determinado lugar (ou acidente geográfico) são revelados, esclarecendo, assim, o sentido de muitos nomes empregados por nós, falantes do português brasileiro.

Esta oficina, então, evidencia-se pela proposição de trabalhos que abarquem aspectos formativos de palavras do português brasileiro, originalmente herdados de línguas indígenas do tronco Tupí.

## METODOLOGIA

### 1º MOMENTO: Atividade integradora



Como sensibilização para iniciarem-se os trabalhos, o (a) professor (a) deverá apresentar um vídeo em que aparecem diversificadas palavras que serão trabalhadas nas oficinas. O (A) professor (a) deve solicitar aos estudantes que observem as palavras do português que são mencionadas no vídeo. O vídeo encontra-se no endereço:

- <https://youtu.be/vbdCtq3nk00>.

A seguir, no quadro 1, há uma imagem retirada do vídeo que será apresentado para os alunos.

**Quadro 1: imagem retirada do vídeo**



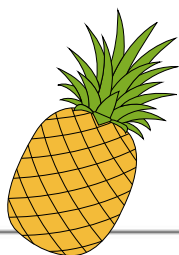
Após a exibição do vídeo, o (a) professor (a) questionará a turma: “que palavras do nosso idioma, originadas da língua indígena do tronco Tupí, são mencionadas no vídeo?”. Feita a pergunta, o (a) professor (a) escreverá na lousa as palavras citadas no vídeo e apontadas pelos estudantes. Espera-se que sejam listadas as seguintes palavras, que devem ser registradas separadas nas colunas que o (a) professor (a) apresentará no quadro, conforme apresentado no quadro 2 a seguir.



## Quadro 2: palavras que aparecem no vídeo

BICHOS	COMIDAS	LUGARES
arara	jabuticaba	Maranhão
tamanduá	caju	Maceió
urubu	maracujá	Macapá
jaburu	pipoca	Marajó
jiboia	mandioca	Paraná
tatu	abacaxi	Paraíba
tucano		Pernambuco
araponga		Piauí
piranha		Jundiaí
perereca		Morumbi
jabuti		Curitiba
sagui		Parati
jacaré		Butantã
tatu		Tremembé
		Tatuapé

Fonte: elaborado pela autora desta oficina com base em vídeo do Youtube



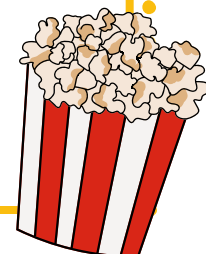
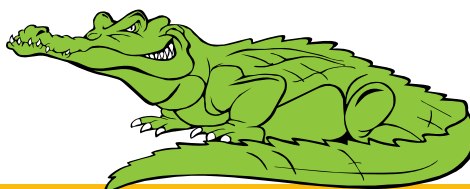
### 2º MOMENTO: Problematização

Registradas as palavras citadas pelos estudantes, o (a) professor (a) deve chamar a atenção da turma para dois aspectos relativos aos vocábulos mencionados. O primeiro diz respeito à maioria dos nomes de bichos e de comidas: praticamente todos eles já eram conhecidos pelos estudantes, visto terem sido estudados na oficina anterior, a saber, na oficina 5. O segundo aspecto diz respeito à terceira coluna do quadro, cujos nomes iniciam-se com letra maiúscula.

Mediante a constatação feita junto à turma, o (a) professor (a) deve apresentar as seguintes questões:

- 1ª - Por que as palavras da terceira coluna foram escritas, no vídeo a que assistimos e no quadro, com letra inicial maiúscula?
- 2ª - Essas palavras possuem um significado ou apenas nomeiam seres?
- 3ª - Como foram formadas algumas das palavras como, por exemplo, a palavra *perereca*, dentre outras que têm sua origem em línguas indígenas e que foram incorporadas ao português brasileiro?

Em relação à primeira questão, espera-se que os estudantes digam que as palavras da terceira coluna do quadro são grafadas com inicial maiúscula em decorrência de serem nomes próprios (substantivos próprios são escritos com letra inicial maiúscula). É possível que, mesmo que esses nomes não sejam de cidades do estado onde os estudantes moram, eles consigam perceber que se tratam de nomes de cidades brasileiras.







Já em relação à segunda e à terceira questões, é provável que a turma desconheça que as palavras tenham um sentido que se relaciona com elementos da natureza ou com fatos histórico-sociais ocorridos ao serem nomeados os locais mencionados. Outra questão nesse sentido diz respeito ao processo de formação desses nomes. A grande parte deles possui elementos formadores cujo sentido a maioria de nós ignora.

Dessa forma, o (a) professor (a) deve explicar essas informações aludidas e propor a realização dos trabalhos para a construção das aprendizagens que giram em torno desses apontamentos.



### 3º MOMENTO: Fundamentação teórica

A fim de buscar possíveis respostas para as questões problemas, faz-se necessária a atividade de leitura, de pesquisa, de estudos, de discussão e de produção de trabalhos em grupos de estudo. Assim, o (a) professor (a) deve solicitar a formação de, apenas, cinco grupos de trabalho que, diferentemente das oficinas anteriores, podem ser formados livremente; porém com um número equilibrado de componentes. Assim, caso a turma seja constituída de trinta e cinco estudantes, serão formados cinco grupos de sete alunos, por exemplo.

Após a formação dos grupos, o (a) professor (a) indicará o assunto que cada grupo deverá trabalhar por meio da produção de um cartaz e de fichas que constituirão uma espécie de “quebra-cabeça”. Para tanto, serão explicitadas orientações em roteiros de estudos, direcionados um para cada grupo, contendo explicações acerca do conteúdo e instruções para a realização dos trabalhos. Esses roteiros foram elaborados visando à realização de estudos e de produções diversificados, apresentados conforme os conteúdos descritos no quadro 3 a seguir.

**Quadro 3: divisão dos assuntos e das atividades por grupos de trabalho**

Grupos	Assunto	Atividade/ produto final
1	Formação de substantivos por meio de processos diversificados.	Cartaz
2	Topônimos: cidades brasileiras	Cartaz e “quebra-cabeça”
3	Topônimos: cidades brasileiras	Cartaz e “quebra-cabeça”
4	Topônimos formados com a palavra “rio”	Cartaz e “quebra-cabeça”
5	Palavras diversas	Cartaz e “quebra-cabeça”

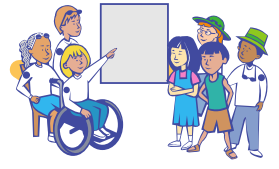
Fonte: autora desta oficina





Assim os roteiros de trabalhos em grupos, cujos modelos encontram-se nos Apêndices I a VI desta oficina, apresentarão não só as instruções para a realização de uma produção final a ser empregada em momento subsequente, mas também, e principalmente, explicitará informações acerca dos étimos de línguas do tronco Tupí e do seu emprego na formação do português brasileiro.

Há, portanto, a seguir, a descrição de como serão as atividades a serem desenvolvidas por cada grupo de estudo.



## GRUPO 1 (Roteiro de estudos - Apêndice I)

**Assunto:** Formação de substantivos com acréscimo do sufixo *-a* e com a junção de elementos (radicais).

**Produto final:** Cartaz

**Atividades/Procedimentos:**

O grupo deverá elaborar um cartaz explicativo contendo as seguintes palavras do português, herdadas do Tupí: **coroca, cutucar, perereca, peteca, piracema**.

Os estudos que o grupo deverá realizar serão:

- Ler as informações acerca da formação dessas palavras constantes no texto apresentado a seguir, no quadro 4.
- Escrever as palavras no cartaz;
- Consultar o significado de cada palavra no dicionário e escrevê-lo junto à palavra a que se refere;
- Escrever as palavras correspondentes no Tupí e o seu significado;
- Apresentar a regra observada na formação dos substantivos;
- Explicar outro processo de formação de substantivos oriundos do Tupí.



**Quadro 4: Texto informativo do grupo 1**

**TEXTO INFORMATIVO**

Os substantivos em línguas indígenas do tronco Tupí sempre terminam em uma vogal (a, e, i, o, u). Quando um verbo (ou adjetivo) do Tupí, terminado em consoante, dá origem a um substantivo, o substantivo originado desse verbo (ou outra classe de palavra) receberá a vogal *-a* (nesse caso, essa parte da palavra será denominada sufixo).

As palavras em estudo do quadro abaixo representam esse fenômeno. Observe as informações a seguir:

Palavras em Tupí	Significado	Sufixo	Palavra em português
pe'tek	golpear	- a	peteca
per'e'rek	pular		perereca
ku'ruk	resmungar		coroca
ku'tuk	cutucar, espinhar		Cutucar, espinhar, espinho

Outras informações importantes são a respeito dos elementos explicitados a seguir:

1º) O verbo sair é *sem* em Tupí; então, o substantivo *saida*, de acordo com a regra acima explicitada, é *sema*.

2º) A palavra *pirá*, em Tupí, significa peixe.

3º) Os dois elementos do Tupí: *pirá* e *sema*, que se transforma em *cema*, formam a palavra "piracema".

Fonte: elaborado pela autora desta oficina com base em Navarro (2005, 2013)





## GRUPO 2 (Roteiro de estudos - Apêndice II)



**Assunto:** Topônimos – cidades brasileiras

**Produtos finais:** Cartaz e “quebra-cabeça”

**Atividades/Procedimentos:**

O grupo deverá elaborar uma espécie de quebra-cabeça contendo os seguintes nomes de cidades brasileiras: **Araçatuba, Curitiba, Guaratuba, Itatiba e Ubatuba.**

Os estudos que o grupo deverá realizar serão:

- Ler o texto informativo presente no quadro 5;
- Elaborar um cartaz informativo com os elementos (radicais) oriundos do Tupí e o significado de cada elemento;
- Analisar as partes que formam os substantivos próprios do português brasileiro *Araçatuba, Curitiba, Guaratuba, Itatiba e Ubatuba*, e o significado dessas palavras conforme sentido de seus elementos formadores no Tupí;
- Elaborar fichas para montar um “quebra-cabeça” em que apareçam o topônimo estudado (nome das cidades), os elementos formadores da palavra no Tupí e seu respectivo significado e o significado da palavra formada em português.
- Pesquisar em fontes diversas e indicar, no cartaz, o local do Brasil onde se encontram situadas as cidades cujos nomes estão sendo estudados nesta oficina.



### Quadro 5: Texto informativo do grupo 2

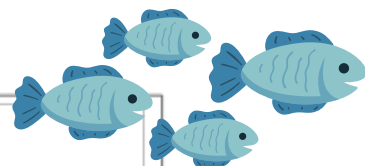
#### TEXTO INFORMATIVO

No Tupí, há um substantivo que pode se configurar de várias formas no português do Brasil. É o substantivo *tyba*, que forma muitos topônimos no nosso idioma e que significa “ajuntamento”, “reunião”. Em palavras do português, ele se transforma em *-tiba, -tuba*, além de outras formas mais. Dessa maneira, temos os topônimos, que são nomes de cidades brasileiras: *Araçatuba, Curitiba, Guaratuba, Guaratuba, Itatiba e Ubatuba*.

Outra informação importante diz respeito a outras palavras formadoras de topônimos. A seguir, há algumas dessas palavras seguidas de seu significado em português. Algumas delas já foram estudadas na oficina anterior, ou seja, na oficina 5. Leia-as a seguir.

- *itá*: pedra;
- *ĩa'ra*: ave que vive em mangues e em áreas pantanosas ou nome comum a peixes de diferentes famílias;
- *ubá*: dentre outros sentidos, tem o significado de canoa, embarcação indígena;
- *ara'sa*: nome genérico de diversas árvores ou arbustos;
- *kuri*: pinhão, semente do pinheiro.

Com essas informações, é possível entender o significado de cada um dos topônimos apresentados aqui.



Fonte: elaborado pela autora desta oficina com base em Navarro (2005, 2013)







É importante observar, no quadro 6 a seguir, as informações que estão sendo indicadas para estudos do grupo.

### Quadro 6: Aprendizagens pretendidas com as atividades do grupo 2

Topônimos em português	Sentido	Localização
Araçatuba	Ajuntamento de araçás (tipo de árvore, de arbusto). Nome de uma localidade.	Santa Catarina (SC)
Curitiba	Ajuntamento de pinheiros, de pinhões. Nome da capital do estado do Paraná.	Paraná (PR)
Guaratiba	Ajuntamento de aves (ou peixes), guarás. Bairro da Zona Oeste do município do Rio de Janeiro.	Rio de Janeiro (RJ)
Guaratuba	Ajuntamento de aves (ou peixes), guarás. Município do estado do Paraná	Paraná (PR)
Itatiba	Ajuntamento de pedras. Município do estado de São Paulo.	São Paulo (SP)
Ubatuba	Ajuntamento de canoas. Município costeiro no estado de São Paulo.	São Paulo (SP)

Fonte: elaborado pela autora desta oficina com base em Navarro (2005, 2013).

Esse quadro não deve constar no roteiro de orientações ao grupo, ele atende apenas a informações para o (a) professor (a).

### GRUPO 3 (Roteiro de estudos - Apêndice III)

**Assunto:** Topônimos – cidades brasileiras

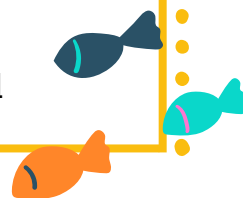
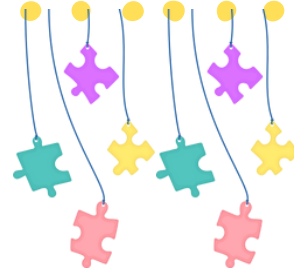
**Produtos finais:** Cartaz e “quebra-cabeça”

**Atividades/Procedimentos:**

O grupo deverá elaborar uma espécie de quebra-cabeça contendo os seguintes nomes de cidades brasileiras: **Taguatinga, Itatinga, Piratininga, Itaporanga e Paquetá.**

Os estudos que o grupo deverá realizar serão:

- Ler o texto informativo presente no quadro 7;
- Elaborar um cartaz informativo com os elementos (radicais) oriundos do Tupí e o significado de cada elemento;
- Analisar as partes que formam os substantivos, próprios do português brasileiro, *Taguatinga, Itatinga, Piratininga, Itaporanga e Paquetá*, e o significado dessas palavras conforme sentido de seus elementos formadores no Tupí;
- Elaborar fichas para montar um “quebra-cabeça” em que apareçam o topônimo estudado (nome das cidades), os elementos formadores dessas palavras no Tupí e seu respectivo significado e o significado da palavra formada em português.
- Pesquisar em fontes diversas e indicar, no cartaz, o local

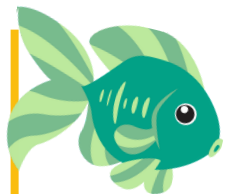




do Brasil onde se encontram situadas as cidades cujos nomes estão sendo estudados nesta oficina.



### Quadro 7: Texto informativo do grupo 3



#### TEXTO INFORMATIVO

Os topônimos, que são nomes de lugares, de rios, dentre outros, quando se originam de línguas indígenas, formam-se por elementos que possuem significados específicos. É o caso dos substantivos que nomeiam as cidades brasileiras *Taguatinga, Itatinga, Piratininga, Itaporanga e Paquetá*.

O nome dessas cidades é formado por partes constitutivas que têm sua própria significação. Ao se juntarem para formar uma nova palavra, esses elementos formadores atribuem a esse nome formado um sentido único. Veja, a seguir, os elementos formadores das palavras propostas e o seu significado:

Elemento em Tupi	Significado/Correspondência em português
<i>itá</i>	pedra
<i>pak/ paka</i>	paca - animal
<i>etá</i>	muitos, muitas
<i>tagua</i>	barro amarelo, argila
<i>ting</i>	branco, claro
<i>porang</i>	bonito, bonita
<i>pirá</i>	peixe
<i>ting</i>	seco

Com essas informações, é possível entender o significado de cada um dos topônimos apresentados aqui. Outra informação importante diz respeito à formação de substantivos (nomes) com palavras de outras classes gramaticais. Caso esse elemento formador (ou palavra formadora) termine em consoante, como acontece com o elemento *-ting*, na formação do substantivo deverá ser acrescentada a vogal *-a*, chamada aqui de sufixo nominalizador.

Fonte: elaborado pela autora desta oficina com base em Navarro (2005, 2013)



É importante observar, no quadro 8 a seguir, as informações que estão sendo indicadas para estudos do grupo.

### Quadro 8: Aprendizagens pretendidas com as atividades do grupo

Topônimos em português	Sentido	Localização
Taguatinga	Barro amarelo claro. Nome de uma cidade do Distrito Federal.	(DF)
Itatinga	Pedra branca, clara. Município do estado de São Paulo.	(SP)
Piratininga	Peixe seco. Município do estado de São Paulo.	(SP)
Itaporanga	Pedra bonita. Município do estado de São Paulo.	(SP)
Paquetá	Muitas pacas. Ilha que fica no estado do Rio de Janeiro.	(RJ)

Fonte: elaborado pela autora desta oficina com base em Navarro (2005, 2013)





Esse quadro não deve constar no roteiro de orientações ao grupo, ele atende apenas a informações para o (a) professor (a).

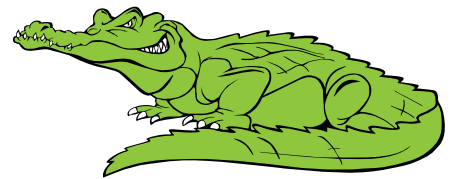


## GRUPO 4 (Roteiro de estudos - Apêndice IV)

**Assunto:** Topônimos formados com a palavra “rio”

**Produtos finais:** Cartaz e “quebra-cabeça”

**Atividades/Procedimentos:**



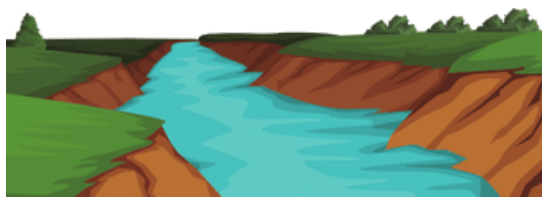
O grupo deverá elaborar um cartaz e uma espécie de quebra-cabeça contendo os seguintes topônimos brasileiros: **Ipiranga, Itai, Jacaré, Pirai e Tietê**.

Os estudos que o grupo deverá realizar serão:

- Ler o texto informativo presente no quadro 9;
- Elaborar um cartaz informativo com os elementos oriundos do Tupí e o significado de cada elemento;
- Analisar as partes que formam os substantivos, próprios do português brasileiro, *Ipiranga, Itai, Jacaré, Pirai e Tietê*, e o significado dessas palavras conforme sentido de seus elementos formadores no Tupí;
- Elaborar fichas para montar um “quebra-cabeça” em que apareçam o topônimo estudado, os elementos formadores dessas palavras no Tupí e seu respectivo significado e o significado da palavra formada em português.
- Pesquisar, em fontes diversas, e indicar, no cartaz, o local do Brasil onde se encontram situadas as cidades e os rios cujos nomes estão sendo estudados nesta oficina.

### Quadro 9: Texto informativo do grupo 4

Fonte: elaborado pela autora desta oficina com base em Navarro (2005, 2013)



#### TEXTO INFORMATIVO

Os topônimos, que são nomes de lugares, de rios, dentre outros, quando se originam de línguas indígenas, formam-se por elementos que possuem significados específicos. É o caso dos substantivos que nomeiam grande parte das cidades e dos rios brasileiros como *Ipiranga, Itai, Jacaré, Pirai e Tietê*.

Esses topônimos são formados por partes constitutivas que têm sua própria significação. Ao se juntarem para formar uma nova palavra, esses elementos formadores atribuem a esse nome formado um sentido único. Neles aparece um elemento comum: 'y, que em Tupí significa *rio*. No início de palavras, pode aparecer configurado como *ty* (rio).

Veja, a seguir, os elementos formadores das palavras propostas e o seu significado:

Elemento em Tupí	Significado/Correspondência em português
y ou ty	rio
pirang	vermelho
e'te	muito, bastante, verdadeiro
i'ta	pedra
pi'ra	peixe
ja'ka're	jacaré

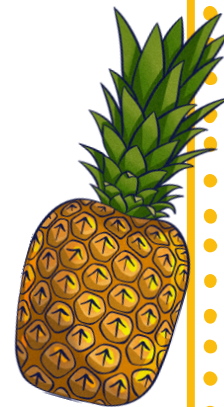
Com essas informações, é possível entender o significado de cada um dos topônimos apresentados aqui. Outra informação importante diz respeito à formação de substantivos (nomes) com palavras de outras classes gramaticais. Caso esse elemento formador (ou palavra formadora) termine em consoante, como acontece com o elemento *-pirang*, na formação do substantivo deverá ser acrescentada a vogal *-a*, chamada aqui de sufixo nominalizador.

Vocês reconhecem essas palavras estudadas? Falem um pouquinho sobre elas!





É importante observar, no quadro 10 a seguir, as informações que estão sendo indicadas para estudos do grupo.

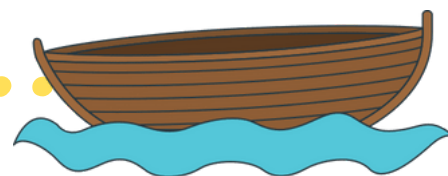


### Quadro 10: Aprendizagens pretendidas com as atividades do grupo 4

Topônimos em português	Sentido	Localização
Ipiranga	Rio vermelho. Nome de um riacho, o “Riacho do Ipiranga”. É um córrego localizado na cidade de São Paulo. Dá o seu nome ao bairro onde ele se situa, ao Monumento do Ipiranga e ao Museu do Ipiranga, todos localizados em suas circunvizinhanças.	(SP)
Itai	Rio das pedras. Município do estado de São Paulo.	(SP)
Jacareí	Rio dos jacarés. Município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, no estado de São Paulo.	(SP)
Pirai	Rio dos peixes. Município do Vale do Paraíba Fluminense, no Sul Fluminense, no interior do estado do Rio de Janeiro.	(RJ)
Tietê	Rio verdadeiro. Nome de um rio de São Paulo e do município (cidade) onde esse rio está localizado.	(SP)

Fonte: elaborado pela autora desta oficina com base em Navarro (2005, 2013)

Esse quadro não deve constar no roteiro de orientações ao grupo, ele atende apenas a informações para o (a) professor (a).



### GRUPO 5 (Roteiro de estudos - Apêndice V)

**Assunto:** Outras palavras formadas com elementos do Tupí

**Produtos finais:** Cartaz e “quebra-cabeça”

**Atividades/Procedimentos:**

O grupo deverá elaborar um cartaz e uma espécie de quebra-cabeça contendo as seguintes palavras brasileiras: **caatinga**, **caipora**, **capivara**, **cupuaçu** e **curumim**.

Os estudos que o grupo deverá realizar serão:

- Ler o texto informativo presente no quadro 11;
- Elaborar um cartaz informativo com os elementos oriundos do Tupí e o significado de cada elemento;
- Analisar as partes que formam os substantivos, próprios do português brasileiro, *caatinga*, *caipora*, *capivara*, *cupuaçu* e *curumim*, e o significado dessas palavras conforme sentido de seus elementos formadores no Tupí;
- Elaborar fichas para montar um “quebra-cabeça” em que apareçam as palavras estudadas, os elementos formadores dessas palavras no Tupí e seu respectivo significado e o significado da palavra formada em português.



## Quadro 11: Texto informativo do grupo 5



### TEXTO INFORMATIVO

Muitas palavras que empregamos no nosso dia-a-dia, como já sabemos, originam-se de línguas indígenas. Essas palavras são formadas, na maioria das vezes, por mais de um elemento das línguas originárias, ou seja, das línguas indígenas. Esses elementos sempre possuem um significado que, ao serem combinados, formam nomes do português brasileiro com sentidos que, por vezes, desconhecemos. É o que acontece com as palavras *caatinga*, *caipora*, *capivara*, *cupuaçu* e *cupumim*, por exemplo.

Vamos estudar, então, os elementos de línguas indígenas que formaram essas palavras, conhecendo, também, o que significa cada um desses elementos. Dessa forma, saberemos o sentido de cada palavra sem sequer precisar recorrer a um dicionário. Para isso, observe este quadro:

Elemento em Tupi	Significado	Correspondência em português
<i>ka'a</i>	mata, floresta	A letra "K", presente na transcrição do Tupi, corresponde à letra "C" do português.
<i>ting</i>	branco, claro	Permanece igual ao Tupi.
<i>pora</i>	habitante	Permanece igual ao Tupi.
<i>ku'pu</i>	nome de uma fruta	A letra "K", presente na transcrição do Tupi, corresponde à letra "C" do português.
<i>ja'su</i>	grande	A letra "S", presente na transcrição do Tupi, corresponde, em algumas ocorrências, à letra "Ç" do português.
<i>kuu'mi</i>	rapaz novo, moleque	Em português, "i" é registrado como "im". O "N" do Tupi pode passar a "R" no português.
<i>ka'pi</i>	capim	A letra "K", presente na transcrição do Tupi, corresponde à letra "C" do português.
<i>jara</i>	comedor	O "j" do Tupi pode ser registrado com a letra "V" ou "G" do português.

Com essas informações, é possível entender o significado de cada um dos topônimos apresentados aqui. Outra informação importante diz respeito à formação de substantivos (nomes) com palavras de outras classes gramaticais. Caso esse elemento formador (ou palavra formadora) termine em consoante, como acontece com o elemento *-ting*, na formação do substantivo deverá ser acrescentada a vogal *-a*, chamada aqui de sufixo nominalizador.

Vocês reconhecem essas palavras estudadas? Falem um pouquinho sobre elas!

Fonte: elaborado pela autora desta oficina com base em Navarro (2005, 2013)





#### 4º MOMENTO: Socialização da aprendizagem

Esse momento será concretizado com as apresentações feitas pelos grupos, compartilhando com a turma as palavras de origem indígena estudadas e os vocábulos da língua portuguesa correspondentes aos termos recebidos para análise e demais aprendizagens construídas. Além disso, o (a) professor (a) deve retomar, ao término de todas as apresentações, aos questionamentos feitos no momento da “problematização”:

1ª - Por que as palavras da terceira coluna foram escritas, no vídeo a que assistimos e no quadro, com letra inicial maiúscula?

2ª - Essas palavras possuem um significado ou apenas nomeiam seres?

3ª - Como foram formadas palavras, por exemplo, a palavra perereca, dentre outras, que têm sua origem em línguas indígenas e que foram incorporadas ao português brasileiro?

Feita a discussão acerca dessas questões, passa-se à avaliação.



#### 5º MOMENTO: Avaliação

Essa oficina terá como avaliação uma breve exposição oral das impressões dos estudantes acerca dos conteúdos trabalhados e da dinâmica empregada durante o desenvolvimento dos trabalhos. Também será avaliado o devido cumprimento das atividades previstas para a realização em grupo.





# APÊNDICES



## OFICINA 6







## APÊNDICE I

### ROTEIRO DE TRABALHO - GRUPO 1

#### GRUPO 1: CARTAZ



##### VAMOS TRABALHAR!

A tarefa do seu grupo é elaborar uma apresentação sobre as palavras peteca, perereca, piracema e coroca com a utilização de um cartaz.

O grupo deverá:

O grupo deverá elaborar um cartaz explicativo contendo as seguintes palavras do português, herdadas do Tupi: coroca, cutucar, perereca, peteca, piracema. Os estudos que o grupo deverá realizar serão:

- Ler as informações acerca da formação dessas palavras, constantes no texto informativo apresentado a seguir;
- Escrever as palavras no cartaz;
- Consultar o significado de cada palavra no dicionário e escrevê-lo junto à palavra a que se refere;
- Escrever as palavras correspondentes no Tupi e o seu significado;
- Apresentar a regra observada na formação dos substantivos;
- Explicar outro processo de formação de substantivos oriundos do Tupi.



#### TEXTO INFORMATIVO



Os substantivos em línguas indígenas do tronco Tupi sempre terminam em uma vogal (a, e, i, o u). Quando um verbo (ou adjetivo) do Tupi, terminado em consoante, dá origem a um substantivo, o substantivo originado desse verbo (ou de outra classe de palavra) receberá a vogal **-a** (nesse caso, essa parte da palavra será denominada sufixo).

As palavras em estudo do quadro representam esse fenômeno. Observe as informações a seguir:

Palavra em Tupi	Significado	Sufixo	Palavra em português
pe'tek	golpear	- a	peteca
pere'rek	pular		perereca
ku'ruk	resmungar		coroca
ku'tuk	cutucar, espinhar		Cutucar, espinhar, espinho

Outras informações importantes são a respeito dos elementos explicitados a seguir:

1ª) O verbo sair é *sem* em Tupi; então, o substantivo *saida*, de acordo com a regra acima explicitada, é *sema*.

2ª) A palavra *pirá*, em Tupi, significa peixe.

3ª) Os dois elementos do Tupi: *pirá* e *sema*, que se transforma em *cema*, formam a palavra "piracema".

**BOM TRABALHO!**





**GRUPO 2: CARTAZ e QUEBRA-CABEÇA**



**VAMOS TRABALHAR!**

A tarefa do seu grupo é elaborar uma apresentação sobre as palavras *Araçatuba*, *Curitiba*, *Guaratuba*, *Itatiba* e *Ubatuba* com a utilização de um cartaz e de um quebra-cabeça

O grupo deverá:

- Ler o texto informativo presente apresentado a seguir;
- Elaborar um cartaz informativo com os elementos (radicais) oriundos do Tupí e o significado de cada elemento;
- Analisar as partes que formam os substantivos próprios do português brasileiro *Araçatuba*, *Curitiba*, *Guaratuba*, *Itatiba* e *Ubatuba*, e o significado dessas palavras conforme sentido de seus elementos formadores no Tupí;
- Elaborar fichas para montar um “quebra-cabeça” em que apareçam o topônimo estudado (nome das cidades), os elementos formadores da palavra no Tupí e seu respectivo significado e o significado da palavra formada em português.
- Indicar, no cartaz, o local do Brasil, onde se encontram situadas as cidades cujos nomes estão sendo estudados nesta oficina.

**TEXTO INFORMATIVO**

No Tupí, há um substantivo que pode se configurar de várias formas no português do Brasil. É o substantivo *tyba*, que forma muitos topônimos no nosso idioma e que significa “ajuntamento”, “reunião”. Em palavras do português, ele se transforma em *-tiba*, *-tuba*, além de outras formas mais. Dessa maneira, temos os topônimos, que são nomes de cidades brasileiras: *Araçatuba*, *Curitiba*, *Guaratuba*, *Guaratuba*, *Itatiba* e *Ubatuba*.

Outra informação importante diz respeito a outras palavras formadoras de topônimos. A seguir, há algumas dessas palavras seguidas de seu significado em português. Algumas delas já foram estudadas na oficina anterior, ou seja, na oficina 5. Leia-as a seguir.

- *itá*: pedra;
- *ÿa'ra*: ave que vive em mangues e em áreas pantanosas ou nome comum a peixes de diferentes famílias;
- *ubá*: dentre outros sentidos, tem o significado de canoa, embarcação indígena;
- *ara'sa*: nome genérico de diversas árvores ou arbustos;
- *kuri*: pinhão, semente do pinheiro.

Com essas informações, é possível entender o significado de cada um dos topônimos apresentados aqui.

Texto elaborado para esta oficina com base em Navarro 2003.

**BOM TRABALHO!**





## APÊNDICE III

### ROTEIRO DE TRABALHO - GRUPO 3

#### GRUPO 3: CARTAZ e QUEBRA-CABEÇA



##### VAMOS TRABALHAR!

A tarefa do seu grupo é elaborar uma apresentação sobre as palavras *Taguatinga, Itatinga, Piratininga, Itaporanga e Paquetá* com a utilização de um cartaz e de um quebra-cabeça.

O grupo deverá:

- Ler o texto informativo presente no quadro que segue;
- Elaborar um cartaz informativo com os elementos (radicais) oriundos do Tupi e o significado de cada elemento;
- Analisar as partes que formam os substantivos próprios do português brasileiro *Taguatinga, Itatinga, Piratininga, Itaporanga e Paquetá*, e o significado dessas palavras conforme sentido de seus elementos formadores no Tupi;
- Elaborar fichas para montar um “quebra-cabeça” em que apareçam o topônimo estudado (nome das cidades), os elementos formadores dessas palavras no Tupi e seu respectivo significado e o significado da palavra formada em português.
- Pesquisar em fontes diversas e indicar, no cartaz, o local do Brasil onde se encontram situadas as cidades cujos nomes estão sendo estudados nesta oficina.

#### TEXTO INFORMATIVO

Os topônimos, que são nomes de lugares, de rios, dentre outros, quando se originam de línguas indígenas, formam-se por elementos que possuem significados específicos. É o caso dos substantivos que nomeiam as cidades brasileiras *Taguatinga, Itatinga, Piratininga, Itaporanga e Paquetá*.

O nome dessas cidades é formado por partes constitutivas que têm sua própria significação. Ao se juntarem para formar uma nova palavra, esses elementos formadores atribuem a esse nome formado um sentido único. Veja, a seguir, os elementos formadores das palavras propostas e o seu significado:

Elemento em Tupi	Significado/Correspondência em português
<i>itá</i>	pedra
<i>pak / paka</i>	paca - animal
<i>etá</i>	muitos, muitas
<i>tagua</i>	barro amarelo, argila
<i>ting</i>	branco, claro
<i>porang</i>	bonito, bonita
<i>pirá</i>	peixe
<i>tining</i>	seco

Com essas informações, é possível entender o significado de cada um dos topônimos apresentados aqui. Outra informação importante diz respeito à formação de substantivos (nomes) com palavras de outras classes gramaticais. Caso esse elemento formador (ou palavra formadora) termine em consoante, como acontece com o elemento *-ting*, na formação do substantivo deverá ser acrescentada a vogal *-a*, chamada aqui de sufixo nominalizador.

Texto elaborado para esta oficina com base em Navarro 2003.

**BOM TRABALHO!**







**GRUPO 4: CARTAZ e QUEBRA-CABEÇA**



**VAMOS TRABALHAR!**

A tarefa do seu grupo é elaborar uma apresentação sobre as palavras *Ipiranga*, *Itaí*, *Jacareí*, *Pirai* e *Tietê* com a utilização de um cartaz e de um quebra-cabeça.

O grupo deverá elaborar um cartaz e uma espécie de quebra-cabeça contendo os seguintes topônimos brasileiros: *Ipiranga*, *Itaí*, *Jacareí*, *Pirai* e *Tietê*. Os estudos que o grupo deverá realizar serão:

- Ler o texto informativo presente no quadro a seguir;
- Elaborar um cartaz informativo com os elementos oriundos do Tupí e o significado de cada elemento;
- Analisar as partes que formam os substantivos, próprios do português brasileiro, *Ipiranga*, *Itaí*, *Jacareí*, *Pirai* e *Tietê*, e o significado dessas palavras conforme sentido de seus elementos formadores no Tupí;
- Elaborar fichas para montar um “quebra-cabeça” em que apareçam o topônimo estudado, os elementos formadores dessas palavras no Tupí e seu respectivo significado e o significado da palavra formada em português.
- Pesquisar em fontes diversas e indicar, no cartaz, o local do Brasil onde se encontram situadas as cidades e os rios cujos nomes estão sendo estudados nesta oficina.

**TEXTO INFORMATIVO**

Os topônimos, que são nomes de lugares, de rios, dentre outros, quando se originam de línguas indígenas, formam-se por elementos que possuem significados específicos. É o caso dos substantivos que nomeiam grande parte das cidades e dos rios brasileiros como *Ipiranga*, *Itaí*, *Jacareí*, *Pirai* e *Tietê*.

Esses topônimos são formados por partes constitutivas que têm sua própria significação. Ao se juntarem para formar uma nova palavra, esses elementos formadores atribuem a esse nome formado um sentido único. Neles aparece um elemento comum: ‘y, que em Tupí significa *rio*. No início de palavras, pode aparecer configurado como *ty* (rio).

Veja, a seguir, os elementos formadores das palavras propostas e o seu significado:

Elemento em Tupí	Significado/Correspondência em português
‘y ou ty	rio
pirang	vermelho
e'te	verdadeiro
i'ta	pedra
pi'ra	peixe
ˌjaka're	jacaré

Com essas informações, é possível entender o significado de cada um dos topônimos apresentados aqui. Outra informação importante diz respeito à formação de substantivos (nomes) com palavras de outras classes gramaticais. Caso esse elemento formador (ou palavra formadora) termine em consoante, como acontece com o elemento *-pirang*, na formação do substantivo deverá ser acrescentada a vogal *-a*, chamada aqui de sufixo nominalizador.

Vocês reconhecem essas palavras estudadas? Falem um pouquinho sobre elas!

Texto elaborado para esta oficina com base em Navarro 2003.

**BOM TRABALHO!**





## APÊNDICE V

### ROTEIRO DE TRABALHO - GRUPO 5

#### GRUPO 5: CARTAZ e QUEBRA-CABEÇA



##### VAMOS TRABALHAR!

A tarefa do seu grupo é elaborar uma apresentação sobre as palavras *caatinga*, *caipora*, *capivara*, *cupuaçu* e *curumim*, com a utilização de um cartaz e de um quebra-cabeça.

O grupo deverá elaborar um cartaz e uma espécie de quebra-cabeça contendo as seguintes palavras brasileiras: *caatinga*, *caipora*, *capivara*, *cupuaçu* e *curumim*.

Os estudos que o grupo deverá realizar serão:

- Ler o texto informativo presente no quadro a seguir;
- Elaborar um cartaz informativo com os elementos oriundos do Tupí e o significado de cada elemento;
- Analisar as partes que formam os substantivos, próprios do português brasileiro, *caatinga*, *caipora*, *capivara*, *cupuaçu* e *curumim*, e o significado dessas palavras conforme sentido de seus elementos formadores no Tupí;
- Elaborar fichas para montar um “quebra-cabeça” em que apareçam as palavras estudadas, os elementos formadores dessas palavras no Tupí e seu respectivo significado e o significado da palavra formada em português.

#### TEXTO INFORMATIVO

Muitas palavras que empregamos no nosso dia-a-dia, como já sabemos, originam-se de línguas indígenas. Essas palavras são formadas, na maioria das vezes, por mais de um elemento das línguas originárias, ou seja, das línguas indígenas. Esses elementos sempre possuem um significado que, ao serem combinados, formam nomes do português brasileiro com sentidos que, por vezes, desconhecemos. É o que acontece com as palavras *caatinga*, *caipora*, *capivara*, *cupuaçu* e *curumim*, por exemplo.

Vamos estudar, então, os elementos de línguas indígenas que formaram essas palavras, conhecendo, também, o que significa cada um desses elementos. Dessa forma, saberemos o sentido de cada palavra sem sequer precisar recorrer a um dicionário. Para isso, observe este quadro:

Elemento em Tupí	Significado	Correspondência em português
<i>ka'a</i>	mata, floresta	A letra “K”, presente na transcrição do Tupí, corresponde à letra “C” do português.
<i>ting</i>	branco, claro	Permanece igual ao Tupí.
<i>pora</i>	habitante	Permanece igual ao Tupí.
<i>ku'pu</i>	nome de uma fruta	A letra “K”, presente na transcrição do Tupí, corresponde à letra “C” do português.
<i>ũa'su</i>	grande	A letra “S”, presente na transcrição do Tupí, corresponde, em algumas ocorrências, à letra “Ç” do português.
<i>kunu'mĩ</i>	rapaz novo, moleque	Em português, “ĩ” é registrado como “im”. O “N” do Tupí pode passar a “R” no português.
<i>ka'pii</i>	capim	A letra “K”, presente na transcrição do Tupí, corresponde à letra “C” do português.
<i>ũara</i>	comedor	O “ũ” do Tupí pode ser registrado com a letra “V” ou “G” do português.

Com essas informações, é possível entender o significado de cada um dos topônimos apresentados aqui. Outra informação importante diz respeito à formação de substantivos (nomes) com palavras de outras classes gramaticais. Caso esse elemento formador (ou palavra formadora) termine em consoante, como acontece com o elemento *-ting*, na formação do substantivo deverá ser acrescentada a vogal *-a*, chamada aqui de sufixo nominalizador.

Texto elaborado para esta oficina com base em Navarro 2003.

**BOM TRABALHO!**







## A língua que falamos: aspectos semânticos do Tupí para o português

### OBJETIVOS:

Reconhecer aspectos semânticos de um grupo de palavras no uso tupi e no português brasileiro.

### CONTEÚDOS:

Aspectos semânticos ocorridos das línguas indígenas do tronco Tupí na adaptação ao português brasileiro.

### RECURSOS:

- Cópias da Atividade de conclusão do projeto (Apêndice A)
- Cópias dos Roteiros de estudos (Apêndice I a VII)
- Lousa;
- Pincel (ou giz) para escrever na lousa;
- Faixa com o significado das palavras trabalhadas na atividade integradora;
- 7 cartolinas;
- Materiais para confecção de cartaz: pincéis atômicos, lápis, borracha, canetinhas e régua;
- Dicionários (sugere-se que os estudantes visitem a biblioteca da escola a fim de pesquisar em diversos autores o significado das palavras em estudo).

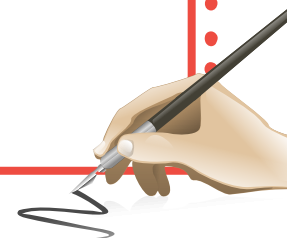
### CARGA HORÁRIA:

4h/a

### APRESENTAÇÃO

Ao estudar a relação existente entre as línguas indígenas do tronco Tupí, originalmente brasileiras, e a língua que oficialmente é falada no Brasil, notam-se semelhanças sobre diversos aspectos, dentre eles os fonético-fonológicos, os morfológicos e os semânticos, por exemplo.

Acerca dos aspectos fonético-fonológicos - já estudados anteriormente - podemos apontar, a título de exemplificação, a correspondência quase que total entre as vogais das línguas originárias e as do português. Dessa forma, da mesma maneira como existem no português as vogais orais e as nasais, assim também ocorrem nas línguas indígenas. Há, entretanto, diferenças como a existência nas línguas indígenas de uma vogal média, intermediária entre *u* e *i*, fonema que é representado, segundo Navarro (2005), com *y* e, nas transcrições fonéticas por *ɨ*, e que não existe no português.





Em relação à morfologia, observam-se contribuições significativas na formação lexical do português brasileiro. Como prova disso, podem ser apontados os topônimos e o nome de diversos elementos da fauna e da flora brasileiras, conforme já visto em atividades também anteriores (Oficina 6).

Já na semântica, observa-se que o sentido de muitas palavras associa-se diretamente ao significado indígena dos seus elementos de formação vocabular portuguesa. Contudo, notam-se transformações no sentido original de algumas palavras que empregamos na nossa língua portuguesa como ocorre, por exemplo, com a palavra *copiar* que, originalmente, significa, segundo Cunha (1993, p.112), “alpendre na parte dianteira das choupanas indígenas, formado pelo prolongamento da cobertura; espécie de varanda”, e que empregamos, na língua portuguesa, como um verbo transitivo cujo significado é produzir, fazer a cópia de algo, por meio de uma transcrição e/ou por meio imitação.

Esta oficina configura-se, portanto, pela realização de trabalhos voltados para a significação de um pequeno grupo de palavras originárias de línguas indígenas do tronco Tupí adaptadas ao nosso idioma com sentidos específicos e diferentes daqueles observados na sua origem.

## METODOLOGIA

### 1º MOMENTO: Atividade integradora



Roda de conversa. Para iniciarem-se os trabalhos, deverá ser apresentada a figura de uma perereca e de uma peteca. O (A) professor (a) deve explorar informações que os estudantes saibam sobre as figuras. Isso porque esses elementos possuem nomes que já foram apresentados na oficina 5, quando foram trabalhados os aspectos fonético-fonológicos de palavras do Tupí incorporadas ao léxico do português brasileiro.

Dessa maneira, a turma deve fornecer informações que serão registradas na lousa:

- A origem (línguas indígenas);
- A escrita que foi apresentada na oficina 5 ( pererek, petek);
- A escrita em português (perereca, peteca);
- O significado em português

Perereca: nome de um tipo de anfíbio, rã.

Peteca: nome de um brinquedo



O (A) professor (a) registra as respostas dos estudantes, sempre propondo a reflexão que se espera que seja feita acerca dessas duas palavras. Registradas as respostas, explicita-se, escrito em uma tira, o significado original de cada palavra. Conforme Navarro (2005), o significado dessas palavras é

- Perereca: ir aos pulos, ir desordenadamente, ir saltitando.
- Peteca: esbofetear, golpear.



## 2º MOMENTO: Problematização

Apresentado, então, o sentido dessas palavras, deve-se estabelecer uma discussão acerca do sentido original dessas palavras e o significado que elas adquiriram em português. Dessa forma, o (a) professor (a) faz os seguintes questionamentos:

- Por que essas palavras “assumiram” esse sentido?
- Qual é a relação que existe entre o significado dessas palavras na língua indígena de origem e no português?
- Com quais outras palavras que utilizamos no nosso dia a dia ocorre fato semelhante?



## 3º MOMENTO: Fundamentação teórica e aplicação do tema

Nesse momento, a turma deve ser separada em grupos para a realização dos trabalhos. Aqui, serão reunidos mais uma vez os sete grupos que se formaram na oficina 1. O trabalho dos grupos será o mesmo, com mudança apenas das palavras estipuladas para estudos. Todos os grupos, deverão:

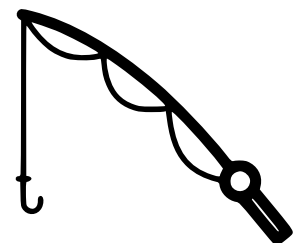
1º) Ler o texto informativo, disponibilizado no seu roteiro de estudos (Apêndices I a VII), acerca dos vocábulos que irão pesquisar.

2º) Por meio da leitura, conhecer os vocábulos com os quais trabalharão.

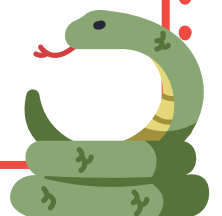
3º) Sair “a campo” para pesquisar se esses vocábulos são conhecidos pelas pessoas que trabalham na unidade escolar onde estudam e de que forma os vocábulos são empregados no dia-a-dia por essas pessoas. Essa pesquisa será feita na própria escola, com entrevista a três pessoas acerca do conhecimento delas sobre o uso das palavras que o grupo está estudando. Esses entrevistados serão, portanto, professores, gestores, coordenadores, orientadores educacionais, funcionários da limpeza e da segurança, agentes de portaria e demais servidores como bibliotecários, dentre outros.

Nessa pesquisa, os estudantes escolherão as pessoas que serão entrevistadas e farão uma entrevista com elas, perguntando-lhes, basicamente:

- Se elas conhecem as palavras em estudo;
- O que significam essas palavras;
- Em que frases empregariam (ou empregam) essas palavras.



4º) Fazer um levantamento, após a saída de campo e as entrevistas realizadas, e, em um cartaz, expor os resultados da pesquisa feita pelo grupo. Esse cartaz será apresentado para a turma no momento da socialização das aprendizagens construídas.





O cartaz deve conter as seguintes informações:

- 1ª) Palavras de origem Tupí selecionadas para o trabalho (cada grupo receberá duas palavras);
- 2ª) Convenção fonética das palavras em Tupí (conforme Cunha, 1993 e Navarro, 2005);
- 3ª) Sentido original das palavras (o sentido delas em Tupí);
- 4ª) Palavras com ortografia em português;
- 5ª) O sentido que as palavras possuem de acordo com as entrevistas feitas;
- 6ª) Outros sentidos de acordo com dicionários da língua portuguesa.



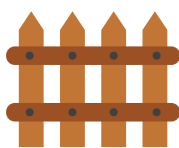
Assim, cada grupo pesquisará apenas duas palavras com entrevistas e pesquisas a fontes bibliográficas como dicionários. No entanto, com esta oficina, os estudantes terão aprendizagens construídas de um número total de quatorze palavras, cujas informações encontram-se no quadro a seguir.

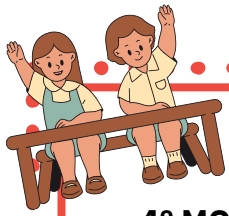


### Palavras de línguas do tronco Tupí cujos aspectos semânticos serão trabalhados

Grupos	Palavras em Tupí	Significado original (em Tupí)	Correspondente em português
1	kaa'pora	Habitante do mato.	caipora
	ĩara'raka	Cobra, suas espécies são variadas, muitas.	jararaca
2	kupi'ara	Alpendre na parte dianteira das choupanas indígenas, formado pelo prolongamento da cobertura; espécie de varanda.	copiar
	maka'sera	Diabo, entre os indígenas.	macaxeira
3	ku'ruka	Resmungão, mandão.	coroca
	kutuk	Espetar, furar, ferir de ponta com coisa que entra pela carne.	cutucar
4	maüa'ri	Tipo de ave.	maguari
	kari'oka	Casa do branco.	carioca
5	piña' ñua	Vara de pescar.	pindaíba
	mara'ja	Nome comum a várias palmeiras de um determinado tipo.	marajá
6	pe'ua	Chão, coisa como laje, tábuas, palano.	peba
	kopi'saua	Roça antes de se queimar.	capixaba
7	moki' rana	Piolhos do corpo humano.	muquirana
	ko'puera	Roça de qualquer mantimento.	capoeira

Fonte: autora desta oficina com base em Navarro (2005) e Cunha (2013)





#### 4º MOMENTO: Socialização da aprendizagem

Esse momento será concretizado com as apresentações feitas pelos grupos, compartilhando com a turma as palavras de origem indígena estudadas e os vocábulos da língua portuguesa correspondentes aos termos recebidos para análise e demais aprendizagens construídas. Além disso, o (a) professor(a) deve retomar, ao término de todas as apresentações, aos questionamentos feitos no momento da “problematização”:

- Qual é a relação que existe entre o significado das palavras estudadas na língua de origem indígena e no português?
- Com quais outras palavras que utilizamos no nosso dia a dia ocorre fato semelhante?



#### 5º MOMENTO: Avaliação

Essa oficina terá como avaliação uma breve exposição oral das impressões dos estudantes acerca dos conteúdos trabalhados e da dinâmica empregada durante o desenvolvimento dos trabalhos. Também será avaliado o devido cumprimento das atividades previstas para a realização em grupo. Por último, os estudantes deverão responder a uma constatação das aprendizagens construídas por meio da realização de atividade de conclusão do projeto (Apêndice A). Essa atividade configura-se em um exercício com seis questões objetivas, entre as quais cinco representam as mesmas feitas na sondagem inicial, e as cinco demais são questões discursivas.

O objetivo principal é o de se fazer uma verificação dos aprendizados adquiridos com a realização das sete oficinas de trabalho. Portanto, por meio das respostas dadas pelos estudantes às questões propostas, é possível chegar à conclusão sobre a efetividade da metodologia adotada para a construção das aprendizagens acerca da formação do português brasileiro e dos demais estudos propostos durante os trabalhos.







# APÊNDICES

## OFICINA 7





## FORMULÁRIO COM SONDAGEM FINAL/ATIVIDADE DE CONCLUSÃO

Professor (a), este espaço está reservado para a inserção do cabeçalho próprio da instituição onde serão desenvolvidos os trabalhos descritos nas oficinas pedagógicas deste caderno.

### ATIVIDADE DE CONCLUSÃO

#### INSTRUÇÕES, OBSERVAÇÕES e INFORMAÇÕES

1. As questões propostas a seguir representam uma sondagem das aprendizagens construídas acerca da temática com a qual trabalhamos. Elas não valem nota e servirão de base, apenas, para uma avaliação dos trabalhos realizados.
2. Marque, nas questões objetivas (de assinalar um "X"), apenas um item.
3. Todas as questões devem ser respondidas/feitas à caneta (tinta azul ou preta).
4. Seja muito sincero nas respostas que você dará em cada questão. Conhecer exatamente o que você aprendeu com a realização dos trabalhos propostos é importante para estudos e ações docentes futuras.
5. Você dispõe de 50 (cinquenta) minutos para responder às questões.
6. Assim que você finalizar a atividade, entregue-a ao(a) professor(a). Bom trabalho!

#### QUESTÃO 1

Quais foram os primeiros habitantes do Brasil? (Assinale um item)

- (a) Os ingleses      (b) Os portugueses      (c) Os indígenas      (d) Os franceses

#### QUESTÃO 2

Os portugueses ..... o Brasil. (Assinale um item que completa a lacuna)

- (a) descobriram      (b) colonizaram      (c) inventaram      (d) criaram

#### QUESTÃO 3

A língua oficial no Brasil hoje é o (Assinale um item)

- (a) Inglês      (b) Francês      (c) Português      (d) Latim

#### QUESTÃO 4

No Brasil, quantas línguas são faladas? (Assinale um item)

- (a) Apenas uma.      (b) De duas a dez.      (c) De onze a cem.      (d) Mais de cem.

#### QUESTÃO 5

Quais são as línguas originárias do Brasil? (Assinale um item)

- (a) A portuguesa e o latim      (b) A inglesa e a francesa      (c) As indígenas      (d) A francesa e o latim

#### QUESTÃO 6

Conhecer a história da formação da nação brasileira e da formação da língua que falamos é importante. Qual (is) foi essa importância? (Assinale quantos itens você quiser)

- (a) Contribuiu para um maior autoconhecimento (conhecimento de si mesmo).
- (b) Aumentou o conhecimento sobre a nossa história.
- (c) Trouxe conhecimentos que eram desconhecidos (ignorados).
- (d) Contribui para que haja a valorização real dos nossos compatriotas indígenas.
- (e) Contribui para que a discriminação contra as etnias indígenas não exista.
- (f) Trouxe entendimentos sobre hábitos e costumes do nosso cotidiano.
- (g) Não houve nenhum tipo de contribuição.

#### QUESTÕES DISCURSIVAS

- a) Após os estudos você conseguiria citar, ao menos, vinte palavras de origem indígena incorporadas ao português falado no Brasil? Tente, escrevendo-as nas linhas a seguir:



## APÊNDICE A



### FORMULÁRIO COM SONDAGEM FINAL/ATIVIDADE DE CONCLUSÃO - PÁGINA 2

- |           |           |
|-----------|-----------|
| 1. _____  | 12. _____ |
| 2. _____  | 13. _____ |
| 3. _____  | 14. _____ |
| 4. _____  | 15. _____ |
| 5. _____  | 16. _____ |
| 6. _____  | 17. _____ |
| 7. _____  | 18. _____ |
| 8. _____  | 19. _____ |
| 9. _____  | 20. _____ |
| 10. _____ | 21. _____ |
| 11. _____ |           |

b) Após os estudos, você saberia citar dois fenômenos fonético-fonológicos ocorridos com palavras indígenas na adequação para o português falado no Brasil? Cite-os.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) Cite uma palavra de origem indígena cuja morfologia você desconhecia e explique a formação do vocábulo citado por você.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

d) Cite uma palavra de origem indígena cuja semântica (sentido) você desconhecia e escreva-a junto à significação dela.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

e) Você gostou de participar das atividades realizadas?

- ( ) Sim. Por quê? \_\_\_\_\_  
( ) Não. Por quê? \_\_\_\_\_

f) Você considera importante haver esses estudos em outros anos escolares, para outros alunos? Por quê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Aqui finalizamos nossos estudos sobre nossa língua e a sua origem. Aqui finalizamos esse pequeno estudo sobre os povos indígenas. Agradeço-lhes de coração a colaboração e a participação e espero ter contribuído para aumentar o seu conhecimento acerca das nossas origens. Um forte abraço.

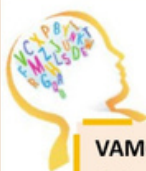
Prof<sup>o</sup>(a) XXXXXX





## APÊNDICE I

### ROTEIRO DE TRABALHOS - GRUPO 1



## GRUPO 1

### VAMOS TRABALHAR!

A tarefa do seu grupo é elaborar uma apresentação sobre as palavras CAIPORA e JARARACA, com a utilização de um cartaz.

O grupo deverá:

Elaborar um cartaz explicativo contendo as seguintes palavras do português, herdadas do Tupi: CAIPORA e JARARACA. Os estudos que o grupo deverá realizar serão:

- 1º) Ler as informações acerca dos vocábulos que irão pesquisar.
- 2º) Por meio da leitura, conhecer os vocábulos com os quais trabalharão.
- 3º) Escolher três pessoas da escola para serem entrevistadas. Esses entrevistados devem ser de áreas diferentes. Então, o grupo deverá entrevistar:

- Gestores, professores, coordenadores e orientadores educacionais;
- Bibliotecários e outros servidores da escola;
- Profissionais da manutenção, da limpeza e agentes de portaria.

O grupo deverá sair pela escola e, ao selecionar os entrevistados, perguntará para eles:

- Se elas conhecem as palavras em estudo;
- O que elas significam;
- Em que frases empregariam (ou empregam) essas palavras.

4º) Registrar, no caderno de Português, as respostas que os entrevistados fornecerem.

Após as entrevistas, pesquisar em dicionários da biblioteca e anotar no caderno, o significado encontrado, nos dicionários consultados, das palavras.

5º) Em um cartaz, expor os resultados da pesquisa do grupo dentre outras informações. Esse cartaz será apresentado para a turma no momento da socialização das aprendizagens construídas e deve conter:

- As palavras de origem Tupi selecionadas para o trabalho;
- A convenção fonética das palavras em Tupi;
- O sentido original das palavras (o sentido delas em Tupi);
- O sentido que as palavras possuem de acordo com as entrevistas feitas e as frases fornecidas pelos entrevistados;
- Outros sentidos de acordo com dicionários da língua portuguesa.

#### INFORMAÇÕES SOBRE AS PALAVRAS

Palavras em Tupi	Significado original (em Tupi)	Correspondente em português
kaa'pora	Habitante do mato.	CAIPORA
jara'raka	Cobra, suas espécies são variadas, muitas.	JARARACA

**BOM TRABALHO!**

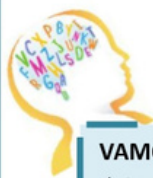






## APÊNDICE II

### ROTEIRO DE TRABALHOS - GRUPO 2



## GRUPO 2



### VAMOS TRABALHAR!

A tarefa do seu grupo é elaborar uma apresentação sobre as palavras COPIAR e MACAXEIRA, com a utilização de um cartaz.

O grupo deverá:

Elaborar um cartaz explicativo contendo as seguintes palavras do português, herdadas do Tupi: COPIAR e MACAXEIRA. Os estudos que o grupo deverá realizar serão:

1º) Ler as informações acerca dos vocábulos que irão pesquisar.

2º) Por meio da leitura, conhecer os vocábulos com os quais trabalharão.

3º) Escolher três pessoas da escola para serem entrevistadas. Esses entrevistados devem ser de áreas diferentes. Então, o grupo deverá entrevistar:

- Gestores, professores, coordenadores e orientadores educacionais;
- Bibliotecários e outros servidores da escola;
- Profissionais da manutenção, da limpeza e agentes de portaria.

O grupo deverá sair pela escola e, ao selecionar os entrevistados, perguntará para eles:

- Se elas conhecem as palavras em estudo;
- O que elas significam;
- Em que frases empregariam (ou empregam) essas palavras.

4º) Registrar, no caderno de Português, as respostas que os entrevistados fornecerem.

Após as entrevistas, pesquisar em dicionários da biblioteca e anotar no caderno, o significado encontrado, nos dicionários consultados, das palavras.

5º) Em um cartaz, expor os resultados da pesquisa do grupo dentre outras informações. Esse cartaz será apresentado para a turma no momento da socialização das aprendizagens construídas e deve conter:

- As palavras de origem Tupi selecionadas para o trabalho;
- A convenção fonética das palavras em Tupi;
- O sentido original das palavras (o sentido delas em Tupi);
- O sentido que as palavras possuem de acordo com as entrevistas feitas e as frases fornecidas pelos entrevistados;
- Outros sentidos de acordo com dicionários da língua portuguesa.

#### INFORMAÇÕES SOBRE AS PALAVRAS

Palavras em Tupi	Significado original (em Tupi)	Correspondente em português
kupi'ara	Alpendre na parte dianteira das choupanas indígenas, formado pelo prolongamento da cobertura; espécie de varanda.	COPIAR
maka'sera	Diabo, entre os indígenas.	MACAXEIRA

**BOM TRABALHO!**

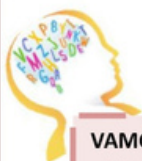






## APÊNDICE III

### ROTEIRO DE TRABALHOS - GRUPO 3



#### GRUPO 3



##### VAMOS TRABALHAR!

A tarefa do seu grupo é elaborar uma apresentação sobre as palavras COROCA e CUTUCAR, com a utilização de um cartaz.

O grupo deverá:

Elaborar um cartaz explicativo contendo as seguintes palavras do português, herdadas do Tupi: CO COROCA e CUTUCAR. Os estudos que o grupo deverá realizar serão:

- 1º) Ler as informações acerca dos vocábulos que irão pesquisar.
- 2º) Por meio da leitura, conhecer os vocábulos com os quais trabalharão.
- 3º) Escolher três pessoas da escola para serem entrevistadas. Esses entrevistados devem ser de áreas diferentes. Então, o grupo deverá entrevistar:

- Gestores, professores, coordenadores e orientadores educacionais;
- Bibliotecários e outros servidores da escola;
- Profissionais da manutenção, da limpeza e agentes de portaria.

O grupo deverá sair pela escola e, ao selecionar os entrevistados, perguntará para eles:

- Se elas conhecem as palavras em estudo;
- O que elas significam;
- Em que frases empregariam (ou empregam) essas palavras.

4º) Registrar, no caderno de Português, as respostas que os entrevistados fornecerem.

Após as entrevistas, pesquisar em dicionários da biblioteca e anotar no caderno, o significado encontrado, nos dicionários consultados, das palavras.

5º) Em um cartaz, expor os resultados da pesquisa do grupo dentre outras informações. Esse cartaz será apresentado para a turma no momento da socialização das aprendizagens construídas e deve conter:

- As palavras de origem Tupi selecionadas para o trabalho;
- A convenção fonética das palavras em Tupi;
- O sentido original das palavras (o sentido delas em Tupi);
- O sentido que as palavras possuem de acordo com as entrevistas feitas e as frases fornecidas pelos entrevistados;
- Outros sentidos de acordo com dicionários da língua portuguesa.

##### INFORMAÇÕES SOBRE AS PALAVRAS

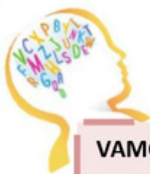
Palavras em Tupi	Significado original (em Tupi)	Correspondente em português
ku'ruka	Resmungão, mandão.	COROCA
kutuk	Espetar, furar, ferir de ponta com coisa que entra pela carne.	CUTUCAR

**BOM TRABALHO!**





ROTEIRO DE TRABALHOS - GRUPO 4



**GRUPO 4**



**VAMOS TRABALHAR!**

A tarefa do seu grupo é elaborar uma apresentação sobre as palavras MAGUARI e CARIOCA, com a utilização de um cartaz.

O grupo deverá:

Elaborar um cartaz explicativo contendo as seguintes palavras do português, herdadas do Tupi: MAGUARI e CARIOCA. Os estudos que o grupo deverá realizar serão:

- 1º) Ler as informações acerca dos vocábulo que irão pesquisar.
- 2º) Por meio da leitura, conhecer os vocábulo com os quais trabalharão.
- 3º) Escolher três pessoas da escola para serem entrevistadas. Esses entrevistados devem ser de áreas diferentes. Então, o grupo deverá entrevistar:

- Gestores, professores, coordenadores e orientadores educacionais;
- Bibliotecários e outros servidores da escola;
- Profissionais da manutenção, da limpeza e agentes de portaria.

O grupo deverá sair pela escola e, ao selecionar os entrevistados, perguntará para eles:

- Se elas conhecem as palavras em estudo;
- O que elas significam;
- Em que frases empregariam (ou empregam) essas palavras.

4º) Registrar, no caderno de Português, as respostas que os entrevistados fornecerem.

Após as entrevistas, pesquisar em dicionários da biblioteca e anotar no caderno, o significado encontrado, nos dicionários consultados, das palavras.

5º) Em um cartaz, expor os resultados da pesquisa do grupo dentre outras informações. Esse cartaz será apresentado para a turma no momento da socialização das aprendizagens construídas e deve conter:

- As palavras de origem Tupi selecionadas para o trabalho;
- A convenção fonética das palavras em Tupi;
- O sentido original das palavras (o sentido delas em Tupi);
- O sentido que as palavras possuem de acordo com as entrevistas feitas e as frases fornecidas pelos entrevistados;
- Outros sentidos de acordo com dicionários da língua portuguesa.

**INFORMAÇÕES SOBRE AS PALAVRAS**

Palavras em Tupi	Significado original (em Tupi)	Correspondente em português
maüa'ri	Tipo de ave.	MAGUARI
kari'oka	Casa do branco.	CARIOCA


**BOM TRABALHO!**






## APÊNDICE V

### ROTEIRO DE TRABALHOS - GRUPO 5



## GRUPO 5



**VAMOS TRABALHAR!**  
A tarefa do seu grupo é elaborar uma apresentação sobre as palavras PINDAÍBA e MARAJÁ, com a utilização de um cartaz.

O grupo deverá:

Elaborar um cartaz explicativo contendo as seguintes palavras do português, herdadas do Tupi: PINDAÍBA e MARAJÁ. Os estudos que o grupo deverá realizar serão:

- 1º) Ler as informações acerca dos vocábulos que irão pesquisar.
- 2º) Por meio da leitura, conhecer os vocábulos com os quais trabalharão.
- 3º) Escolher três pessoas da escola para serem entrevistadas. Esses entrevistados devem ser de áreas diferentes. Então, o grupo deverá entrevistar:
  - Gestores, professores, coordenadores e orientadores educacionais;
  - Bibliotecários e outros servidores da escola;
  - Profissionais da manutenção, da limpeza e agentes de portaria.

O grupo deverá sair pela escola e, ao selecionar os entrevistados, perguntará para eles:

- Se elas conhecem as palavras em estudo;
- O que elas significam;
- Em que frases empregariam (ou empregam) essas palavras.

- 4º) Registrar, no caderno de Português, as respostas que os entrevistados fornecerem.

Após as entrevistas, pesquisar em dicionários da biblioteca e anotar no caderno, o significado encontrado, nos dicionários consultados, das palavras.

- 5º) Em um cartaz, expor os resultados da pesquisa do grupo dentre outras informações. Esse cartaz será apresentado para a turma no momento da socialização das aprendizagens construídas e deve conter:
- As palavras de origem Tupi selecionadas para o trabalho;
- A convenção fonética das palavras em Tupi;
- O sentido original das palavras (o sentido delas em Tupi);
- O sentido que as palavras possuem de acordo com as entrevistas feitas e as frases fornecidas pelos entrevistados;
- Outros sentidos de acordo com dicionários da língua portuguesa.

**INFORMAÇÕES SOBRE AS PALAVRAS**

Palavras em Tupi	Significado original (em Tupi)	Correspondente em português
piṅa' iṅa	Vara de pescar.	PINDAÍBA
mara'ja	Nome comum a várias palmeiras de um determinado tipo.	MARAJÁ

**BOM TRABALHO!**







ROTEIRO DE TRABALHOS - GRUPO 6



**GRUPO 6**



**VAMOS TRABALHAR!**

A tarefa do seu grupo é elaborar uma apresentação sobre as palavras PEBA e CAPIXABA, com a utilização de um cartaz.

O grupo deverá:

Elaborar um cartaz explicativo contendo as seguintes palavras do português, herdadas do Tupí: PEBA e CAPIXABA. Os estudos que o grupo deverá realizar serão:

- 1º) Ler as informações acerca dos vocábulos que irão pesquisar.
- 2º) Por meio da leitura, conhecer os vocábulos com os quais trabalharão.
- 3º) Escolher três pessoas da escola para serem entrevistadas. Esses entrevistados devem ser de áreas diferentes. Então, o grupo deverá entrevistar:

- Gestores, professores, coordenadores e orientadores educacionais;
- Bibliotecários e outros servidores da escola;
- Profissionais da manutenção, da limpeza e agentes de portaria.

O grupo deverá sair pela escola e, ao selecionar os entrevistados, perguntará para eles:

- Se elas conhecem as palavras em estudo;
- O que elas significam;
- Em que frases empregariam (ou empregam) essas palavras.

4º) Registrar, no caderno de Português, as respostas que os entrevistados fornecerem.

Após as entrevistas, pesquisar em dicionários da biblioteca e anotar no caderno, o significado encontrado, nos dicionários consultados, das palavras.

5º) Em um cartaz, expor os resultados da pesquisa do grupo dentre outras informações. Esse cartaz será apresentado para a turma no momento da socialização das aprendizagens construídas e deve conter:

- As palavras de origem Tupí selecionadas para o trabalho;
- A convenção fonética das palavras em Tupí;
- O sentido original das palavras (o sentido delas em Tupí);
- O sentido que as palavras possuem de acordo com as entrevistas feitas e as frases fornecidas pelos entrevistados;
- Outros sentidos de acordo com dicionários da língua portuguesa.

**INFORMAÇÕES SOBRE AS PALAVRAS**

Palavras em Tupí	Significado original (em Tupí)	Correspondente em português
pe'ũa	Chão, coisa como laje, tábua, palano.	PEBA
kopi'saũa	Roça antes de se queimar.	CAPIXABA


**BOM TRABALHO!**






## APÊNDICE VII

### ROTEIRO DE TRABALHOS - GRUPO 7



## GRUPO 7



**VAMOS TRABALHAR!**  
A tarefa do seu grupo é elaborar uma apresentação sobre as palavras MUQUIRANA e CAPOEIRA, com a utilização de um cartaz.

O grupo deverá:

Elaborar um cartaz explicativo contendo as seguintes palavras do português, herdadas do Tupi: MUQUIRANA e CAPOEIRA. Os estudos que o grupo deverá realizar serão:

- 1º) Ler as informações acerca dos vocábulos que irão pesquisar.
- 2º) Por meio da leitura, conhecer os vocábulos com os quais trabalharão.
- 3º) Escolher três pessoas da escola para serem entrevistadas. Esses entrevistados devem ser de áreas diferentes. Então, o grupo deverá entrevistar:
  - Gestores, professores, coordenadores e orientadores educacionais;
  - Bibliotecários e outros servidores da escola;
  - Profissionais da manutenção, da limpeza e agentes de portaria.

O grupo deverá sair pela escola e, ao selecionar os entrevistados, perguntará para eles:

- Se elas conhecem as palavras em estudo;
- O que elas significam;
- Em que frases empregariam (ou empregam) essas palavras.

4º) Registrar, no caderno de Português, as respostas que os entrevistados fornecerem.

Após as entrevistas, pesquisar em dicionários da biblioteca e anotar no caderno, o significado encontrado, nos dicionários consultados, das palavras.

5º) Em um cartaz, expor os resultados da pesquisa do grupo dentre outras informações. Esse cartaz será apresentado para a turma no momento da socialização das aprendizagens construídas e deve conter:

- As palavras de origem Tupi selecionadas para o trabalho;
- A convenção fonética das palavras em Tupi;
- O sentido original das palavras (o sentido delas em Tupi);
- O sentido que as palavras possuem de acordo com as entrevistas feitas e as frases fornecidas pelos entrevistados;
- Outros sentidos de acordo com dicionários da língua portuguesa.

**INFORMAÇÕES SOBRE AS PALAVRAS**

Palavras em Tupi	Significado original (em Tupi)	Correspondente em português
mokĩ 'rana	Piolhos do corpo humano.	MUQUIRANA
ko'puera	Roça de qualquer mantimento.	CAPOEIRA

**BOM TRABALHO!**





# REFERÊNCIAS

## OFICINA 2

ALMEIDA, J.L.; SABINO, C.S.; LOBATO, W. **Caderno de oficinas pedagógicas de apoio ao professor:** temas de geociências para o ensino médio. Belo Horizonte, 2016.

CAGNETI, S. S.; PAULI, A. **Trilhas literárias indígenas para a sala de aula.** 1. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CLONIQ. **Diferença entre nau e caravela, Confira isto:** qual a diferença de caravela e nau? 2022. Disponível em: <https://ecloniq.com/diferenca-entre-nau-e-caravela-confira-isto-qual-a-diferenca-de-caravela-e-nau/>. Acesso em: 26 jun. 2022.

DUARTE, V. M. N. **Os novos verbetes do Aurélio.** Disponível em: <https://www.portugues.com.br/gramatica/os-novos-verbetes-aurelio.html>. Acesso em: 26 jun. 2022.

EQUIPE WIKIHOW. **Portal da comunidade.** Disponível em: <https://pt.wikihow.com/wikiHow:Portal-da-Comunidade>. Acesso em: 25 jun. 2022.

GUITARRARA, P.. **Mapas e gráficos.** Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/geografia/os-mapas-os-graficos.htm>. Acesso em: 24 jun. 2022.

PAULA, D. O. **Blog do Professor Diogo:** atividade sobre o gênero textual verbete de dicionário. [s. l.], dez. 2021 Disponível em: <https://diogoprofessor.blogspot.com/2021/12/atividade-sobre-o-genero-textual.html>. Acesso em: 26 jun. 2022.

PAVIANI, N. M. S. "Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência." **Conjectura:** filosofia e educação , Caxias do Sul ,v. 14, n. 2, 2009.

REVISTA ARTESANATO. **Artesanato Infantil:** dobraduras de papel para fazer com crianças. Disponível em: <https://www.revistaartesanato.com.br/artesanato-infantil-passo-a-passos/?epik=dj0yJnU9YlFjRkRPM1hvWVdjaEVRTF9McXRQVk9XMEVTZE00cnomcD0wJm49aGFIZXRiYWV1NlktM3k2TlozWHIBdyZ0PUFBQUBR1FQMzJJ>. Acesso em: 26 jun. 2022.

SANTOS, F. S.; SANTOS, A. M.; COSTA, P. **Glossário ilustrado de botânica:** subsídio para aplicação no ensino.São Paulo: Edições Hipótese, 2018. E-book. Disponível em: [https://fernandosantiago.com.br/GLOSSARIO\\_ILUSTRADO\\_BOTANICA.pdf](https://fernandosantiago.com.br/GLOSSARIO_ILUSTRADO_BOTANICA.pdf). Acesso em: 26 jun. 2022.

SILVA, D. N. **Descobrimento do Brasil.** Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/descobrimetobrasil.htm>. Acesso em: 20 jun. 2022.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

#### OFICINA 3

ALMEIDA, J.L.; SABINO, C.S.; LOBATO, W. **Caderno de oficinas pedagógicas de apoio ao professor:** temas de geociências para o ensino médio. Belo Horizonte, 2016.

CAGNETI, S. S.; PAULI, A. **Trilhas literárias indígenas para a sala de aula.** 1. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

PAVIANI, N. M. S. "Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência." **Conjectura:** filosofia e educação , Caxias do Sul ,v. 14, n. 2, 2009.

SOUSA, R. (ed.). **População indígena no brasil.** Mundo Educação. Disponível em: [https://static.mundoeducacao.uol.com.br/mundoeducacao\[AG1\]/conteudo/povos-indigenas-1500.jpg](https://static.mundoeducacao.uol.com.br/mundoeducacao[AG1]/conteudo/povos-indigenas-1500.jpg). Acesso em: 14 jul. 2022.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

WIKIPÉDIA (comp.). **Povos indígenas do Brasil.** Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Povos\\_indigenas\\_do\\_Brasil](https://pt.wikipedia.org/wiki/Povos_indigenas_do_Brasil). Acesso em: 23 jul. 2022.

#### OFICINA 4

ALMEIDA, J.L.; SABINO, C.S.; LOBATO, W. **Caderno de oficinas pedagógicas de apoio ao professor:** temas de geociências para o ensino médio. Belo Horizonte, 2016.

CABRAL, F. **Curupira.** Disponível em: <https://liberproeliis.fandom.com/pt-br/wiki/Curupira>. Acesso em: 01 set. 2022.

CAGNETI, S. S.; PAULI, A. **Trilhas literárias indígenas para a sala de aula.** 1. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

FERNANDES, M. **Lendas Indígenas.** Toda Matéria Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/lendas-indigenas/>. Acesso em: 31 ago. 2022.

GASPAR, L. **Índios do Brasil:** alimentação e culinária. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>. Acesso em 25 jul. 2022.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Troncos e famílias linguísticas**. Mirim: povos indígenas do Brasil. Disponível em: <https://mirim.org/pt-br/linguas-indigenas/troncos-familias#:~:text=Algumas%20%C3%ADnguas%20ind%C3%ADgenas%20s%C3%A3o%20mais,em%20troncos%20e%20fam%C3%ADlias%20lingu%C3%ADsticas>. Acesso em: 08 set. 2022.

YAZBEK, L. **A influência dos povos indígenas na cultura brasileira**. Portal da revista Recreio, 2020. Disponível em: <https://recreio.uol.com.br/noticias/viva-a-historia/a-influencia-dos-povos-indigenas-na-cultura-brasileira.phtml>. Acesso em: 28 jul. 2022.

## OFICINA 5

ALMEIDA, J.L.; SABINO, C.S.; LOBATO, W. **Caderno de oficinas pedagógicas de apoio ao professor**: temas de geociências para o ensino médio. Belo Horizonte, 2016.

AMAZÔNIA Sem Garimpo. Direção de Tiago Carvalho. Produção de Julia Bernstein. Realização de Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Epsjv), em Parceria Com A Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (Ensp), da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Coordenação de Ana Claudia Santiago de Vasconcellos (Epsjv/Fiocruz); Paulo Cesar Basta (Ensp/Fiocruz). Intérpretes: Alessandra Korap Munduruku ;Jairo Saw Munduruku ;Dário Vitório Kopenawa Yanomami. Roteiro: Tiago Carvalho. Música: Rio da Vida Leandro Floresta. [S.I]: Ana Claudia Santiago de Vasconcellos (Epsjv/Fiocruz) Paulo Cesar Basta (Ensp/Fiocruz), 2022. youtube (406 min.), son., color. Legendado. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=6o\\_fyNphgMU](https://www.youtube.com/watch?v=6o_fyNphgMU). Acesso em: 20 nov. 2022.

CAGNETI, S. S.; PAULI, A. **Trilhas literárias indígenas para a sala de aula**. 1. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CUNHA, A. G. **Dicionário histórico das palavras portuguesas de origem Tupi**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FRANZIN, A. **Palavras indígenas nomeiam a maior parte das plantas e animais do Brasil**. Portal EBC, 2015. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/infantil/voce-sabia/2015/10/palavras-indigenas-nomeiam-maior-parte-das-plantas-e-animais-do-brasil>. Acesso em: 20 nov. 2022.

PAVIANI, N. M. S. "Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência." **Conjectura**: filosofia e educação , Caxias do Sul ,v. 14, n. 2, 2009.

SILVA, H. S. **Breve Introdução à História das Línguas no Brasil**. São Paulo: Unifesp, 2015.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino**: O quê? Por quê? Como? 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

## OFICINA 6

ALMEIDA, J.L.; SABINO, C.S.; LOBATO, W. **Caderno de oficinas pedagógicas de apoio ao professor**: temas de geociências para o ensino médio. Belo Horizonte, 2016.

CAGNETI, S. S.; PAULI, A. **Trilhas literárias indígenas para a sala de aula**. 1. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CUNHA, A. G. **Dicionário histórico das palavras portuguesas de origem Tupi**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FRANZIN, A. **Palavras indígenas nomeiam a maior parte das plantas e animais do Brasil**. Portal EBC, 2015. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/infantil/voce-sabia/2015/10/palavras-indigenas-nomeiam-maior-parte-das-plantas-e-animais-do-brasil>. Acesso em: 20 nov. 2022.

NAVARRO, E. A. **Dicionário de Tupi Antigo**: a língua indígena clássica do Brasil. São Paulo: Global, 2013.

NAVARRO, E. A. **Método moderno de Tupi Antigo**: a língua do Brasil dos primeiros séculos. 3. ed. São Paulo: Global, 2005.

PAVIANI, N. M. S. "Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência." **Conjectura**: filosofia e educação, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, 2009

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino**: O quê? Por quê? Como? 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

## OFICINA 7

ALMEIDA, J.L.; SABINO, C.S.; LOBATO, W. **Caderno de oficinas pedagógicas de apoio ao professor**: temas de geociências para o ensino médio. Belo Horizonte, 2016.

CAGNETI, S. S.; PAULI, A. **Trilhas literárias indígenas para a sala de aula**. 1. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CUNHA, A. G. **Dicionário histórico das palavras portuguesas de origem Tupi**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

NAVARRO, E. A. **Dicionário de Tupi Antigo**: a língua indígena clássica do Brasil. São Paulo: Global, 2013.



NAVARRO, E. A. **Método moderno de Tupi Antigo**: a língua do Brasil dos primeiros séculos. 3. ed. São Paulo: Global, 2005.

PAVIANI, N. M. S. "Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência." **Conjectura**: filosofia e educação , Caxias do Sul ,v. 14, n. 2, 2009.