



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO-FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ENSINO DE LÍNGUAS:
uma análise das práticas docentes em uma escola do povo Apurinã**

ANDRÉIA OLIVEIRA RABELO

MANAUS – AM

2026



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO-FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE**

ANDRÉIA OLIVEIRA RABELO

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ENSINO DE LÍNGUAS:
uma análise das práticas docentes em uma escola do povo Apurinã**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Linha 2 – Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia.

Orientadora: Dra. Hellen Cristina Picanço Simas.

MANAUS-AM

2026

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

-
- R114e Rabelo, Andréia Oliveira
Educação Escolar Indígena e o Ensino de Línguas: Uma análise das
práticas docentes em uma escola do povo Apurinã. / Andréia Oliveira
Rabelo. - 2026.
219 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Hellen Cristina Picanço Simas.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Manaus, 2026.
1. Educação Escolar Indígena. 2. Língua Apurinã. 3. Ensino de Línguas.
4. Práticas Pedagógicas. 5. Educação Intercultural. I. Simas, Hellen
Cristina Picanço. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título
-

FOLHA DE APROVAÇÃO

ANDRÉIA OLIVEIRA RABELO

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ENSINO DE LÍNGUAS:
uma análise das práticas docentes em uma escola do povo Apurinã

Em vinte e nove de abril do ano de dois mil e vinte e seis, às 16:00h, horário de Brasília, no Miniauditório do PPGE (via Banca Virtual – link remoto), realizou-se a Defesa Pública da Dissertação de Mestrado da discente Andreia Oliveira Rabelo, intitulada "Educação Escolar Indígena e o Ensino de Línguas: Uma Análise das Práticas Docentes em uma escola do Povo Apurinã". A Banca Examinadora foi composta pelas Professoras Doutoras: Prof.(a) Dr.(a) Hellen Cristina Picanço Simas (Presidente / Orientadora), Prof.(a) Dr.(a) Jonise Nunes Santos (Membro Interno do PPGE) e Prof.(a) Dr.(a) Célia Aparecida Bettiol (Membro Externo - PPGED/UEA). A Banca Examinadora deliberou e publicou a seguir o resultado de sua avaliação: a Dissertação de Mestrado de Andreia Oliveira Rabelo foi aprovada por unanimidade.

DATA: 29/04/2026.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Hellen Cristina Picanço Simas – Orientadora
Presidente - PPGE/UFAM

Dra. Jonise Nunes Santos – PPGE/UFAM
Membro Interna

Dra. Célia Aparecida Bettiol – PPGED/UEA
Membro Externa

SUPLENTES

Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio – PPGE/UFAM
Membro Interna

Hlelena Regina Esteves de Camargo – UFBA
Membro Externa

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é fruto não apenas do meu trabalho, mas também de um longo processo de contribuição, aprendizado, dedicação e superação. Ao longo desta trajetória, diversas experiências e desafios contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho, que reflete não apenas o conhecimento adquirido, como também a persistência e o empenho ao longo de todo o percurso acadêmico. A realização desta pesquisa só foi possível devido à motivação recebida ao longo dessa jornada e ao apoio de pessoas que de forma direta ou indireta, me ajudaram, para as quais dedico meus sinceros agradecimentos.

Primeiramente, agradeço a **Deus**, fonte de toda inspiração e força, o qual reconheço a presença divina que, em suas diversas formas e manifestações, guia e ilumina os caminhos de todos os seres humanos. A cada passo desta jornada, encontrei apoio, luz e sabedoria, que me permitiram enfrentar os desafios e superar os obstáculos com coragem e esperança.

Aos meus pais, Sérgio Maurício e Marlúcia Rabelo, meu irmão, minhas irmãs e meus sobrinhos, que são minha base, minha fonte constante de apoio e inspiração. Agradeço por acreditarem em meu potencial mesmo nos momentos em que eu duvidava de mim mesma. O incentivo e o amor incondicional que sempre recebi de vocês me mostraram, dia após dia, o quanto sou capaz. Cada palavra de encorajamento e cada gesto de apoio foram fundamentais para que eu pudesse superar os desafios e seguir em frente com confiança.

Ao meu esposo, Berg Lima, expresso minha profunda gratidão por ser meu fiel companheiro e apoio incondicional ao longo desta jornada. Agradeço por seu incentivo constante, compreensão e paciência durante os períodos em que precisei me ausentar para realizar os trabalhos e os estudos.

À minha família, especialmente aos meus avós, meus sogros, tios, primos e cunhados, agradeço pelo apoio, pelas contribuições e incentivo ao longo dessa jornada.

Agradeço notavelmente à minha orientadora, Dra. Hellen Cristina Picanço Simas, pela confiança depositada neste trabalho e em minha capacidade de realizá-lo. Suas orientações foram momentos valiosos de aprendizado e crescimento, que contribuíram imensamente para o meu amadurecimento acadêmico. A experiência ao seu lado me ensinou muito mais do que palavras podem expressar.

À minha banca examinadora pelas valiosas contribuições, orientações que enriqueceram significativamente este trabalho. À Dra. **Jonise Nunes Santos**, membro interna, pelas observações precisas e sugestões que aprimoraram a análise dos dados; e à Dra. **Célia Aparecida Bettiol**, membro externa, pelo olhar crítico e pelas recomendações que ampliaram a perspectiva teórica e metodológica deste estudo. A participação de ambas foi fundamental para o desenvolvimento e o fortalecimento desta dissertação.

À Universidade Federal do Amazonas, pela oportunidade de desenvolvimento acadêmico, aos professores do Curso de Mestrado em Educação – PPGE/FACED, e à professora do Estágio Supervisionado **Dra. Jonise Nunes**, que, por meio de suas experiências e ensinamentos, ampliaram nossos horizontes e nos tornaram mais capacitados.

Aos colegas dos cursos de Mestrado e Doutorado, em especial àqueles que se tornaram grandes amigos, minha gratidão por todos os momentos de troca e aprendizado. Juntos, não apenas compartilhamos conhecimentos, mas também construímos uma amizade sólida e duradoura. Minha eterna gratidão à **Silvia, Geane, Jéssica, Alzinete e Rauciele**.

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Manacapuru, bem como aos coordenadores de Educação Indígena do município, expresso minha gratidão pelo apoio e pelo suporte oferecido. Graças a essa parceria, tive a oportunidade de vivenciar um verdadeiro laboratório vivo, acompanhando de perto as escolas de educação indígena e aprendendo com suas práticas e desafios cotidianos.

À Secretaria Municipal de Educação de Tapauá, na pessoa da secretária Arlinda Marta, Pedagogo Edilson e Coordenador da Educação Rural e Indígena Eliomar, que apoiaram e facilitaram os trabalhos nos diferentes momentos da pesquisa.

Ao DSEI Médio Rio Purus, pelo apoio e colaboração, na pessoa de minha tia **Marinelma Queiroz**, enfermeira da Saúde Indígena; de minha irmã **Núbia Rabelo**, farmacêutica da Saúde Indígena; e de meu cunhado **Jucimar**, dentista da Saúde Indígena, expresso minha sincera gratidão pela disposição em me apoiar e colaborar diretamente na realização da pesquisa de campo.

E em especial, aos Apurinãs da Terra Indígena Itixi Mitari, da Aldeia Vila Nova, no município de Tapauá, a quem estendo minha mais profunda e sincera gratidão. Obrigada pela acolhida calorosa, pelo olhar de confiança e pela partilha generosa de conhecimentos, memórias e histórias que atravessam o tempo. Cada gesto, cada palavra e cada ensinamento foram sementes lançadas neste caminho de pesquisa, que floresce não apenas como conhecimento acadêmico, mas como aprendizado de vida. Que este trabalho seja também um reflexo do respeito e da admiração que trago em meu coração por este povo, cuja força, sabedoria e ancestralidade iluminam os passos daqueles que se dispõem a aprender com a terra, com a língua e com a cultura que resistem e permanecem vivas.

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos meus pais, Sérgio Maurício e Marluvia Rabelo, que sempre foram meu alicerce, oferecendo amor, apoio e inspiração incondicional em cada passo dessa jornada. Ao meu esposo, Berg Lima, por seu apoio constante, paciência e compreensão, tornando-se meu parceiro em todas as dificuldades e alegrias. À minha família, especialmente aos meus irmãos, sobrinhos, meus avós, e sogros que sempre acreditaram em meu potencial e me incentivaram a seguir em frente. À minha orientadora, Prof^a Dr^a Hellen Cristina Picanço Simas, que contribuiu com sua sabedoria e orientações para o desenvolvimento deste trabalho e aos Apurinãs que lutam por uma educação de qualidade e que respeite suas raízes e culturas. Este trabalho é o reflexo do amor, apoio e dedicação de todos que estiveram ao meu lado nessa caminhada.

Se não forem fortalecidas não teremos os saberes de cuidado e cura do meio ambiente, que estão dentro das línguas. Então, é preciso que continuem vivas para a própria proteção da humanidade e do planeta terra (ALTACI RUBIM, 2023).

Ser professor –pesquisador
É abandonar um pouco do “Eu”
Para ser um pouco do “Outro”
Para assim então
Aprender um pouco de “Nós”

Deise Ribeiro (A poeta Camponesa,
2018).

RESUMO

O presente estudo, intitulado “*Educação Escolar Indígena e o Ensino de Línguas: uma análise das práticas docentes em uma escola do povo Apurinã*”, investiga as práticas pedagógicas voltadas ao ensino de línguas na Escola Municipal Aitari Sikakiti, localizada na Aldeia Vila Nova, município de Tapauá (AM). A pesquisa parte da premissa de que a educação escolar indígena deve promover o fortalecimento da identidade cultural e linguística dos povos indígenas, especialmente diante das pressões externas e do predomínio da língua portuguesa e situa-se no contexto sociocultural do povo Apurinã, cuja história é marcada por conflitos territoriais e pelo impacto da colonização, com implicações diretas na preservação da língua e da cultura. A UNESCO (2010) classifica a língua apurinã como *gravemente ameaçada*, evidenciando a necessidade de ações de revitalização linguística e de políticas educacionais que assegurem a transmissão intergeracional do idioma. Nesse contexto, parte-se da seguinte questão-problema: *as práticas pedagógicas de ensino de língua dos docentes que atuam na Educação Escolar Indígena do povo Apurinã têm contribuído para o fortalecimento da língua apurinã?* Para responder este problema de pesquisa, este estudo tem como objetivo geral analisar de que modo as práticas pedagógicas de ensino de língua desenvolvidas por docentes considerando professores indígenas e não indígenas da Escola Municipal Aitari Sikakiti, da Aldeia Vila Nova, do povo Apurinã contribuem para o fortalecimento da língua Apurinã e como objetivos específicos, estabelece-se i) realizar um levantamento sociolinguístico junto à aldeia, envolvendo professores indígenas, comunitários que sejam pais de alunos e alunos apurinã da escola de educação indígena Aitari Sikakiti; ii) mapear as práticas pedagógicas voltadas ao ensino das línguas portuguesa e da língua apurinã e iii) analisar a eficácia das práticas de ensino para o fortalecimento da língua originária. Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa (Triviños, 1987; Minayo, 1994, 2001), articulando pesquisa bibliográfica (Kroemer, 1985; Facundes, 1994, 2000; Weiguel, 2000, 2004; Schiel, 2004; Bettiol, 2007; Calvet, 2002, 2007; Bergamaschi(2007); Candau, 2008, 2012; Duarte, 2009; Walsh, 2009, 2010; Simas, 2016; Barros, 2018; Baniwa, 2019; Aquino, 2022; Rubim, 2022 e Santos, 2022), documental (Brasil, 1988; Brasil, 1998; Brasil, 2012; Brasil, 2017) e de campo. Como instrumentos de geração de dados, utilizamos a observação participante, entrevistas semiestruturadas e questionários sociolinguísticos. A análise dos dados seguiu o método hermenêutico-dialético, permitindo compreender a eficácia das práticas pedagógicas no ensino das línguas e sua contribuição para a preservação da língua apurinã. A presente dissertação está estruturada em quatro seções principais: (i) Diversidade Linguística, Contexto Histórico, Sociocultural e Linguístico do Povo Apurinã; (ii) Caminhos Metodológicos do Processo da Pesquisa e da Construção da Dissertação; (iii) O Amparo Legal do Ensino de Línguas na Educação Escolar Indígena; e (iv) Formação de Professores e Práticas Pedagógicas no Ensino da Língua Apurinã e do Português na Aldeia Vila Nova: uma análise de sua eficácia para o fortalecimento linguístico. Os resultados indicam que a língua apurinã permanece como eixo central da vida comunitária, caracterizando um bilinguismo de manutenção, embora com mudanças geracionais. Nas práticas pedagógicas, o ensino bilíngue ainda não se realiza plenamente de forma contextualizada, havendo limitações na formação docente, no apoio institucional e na disponibilidade de materiais. Quanto à eficácia, evidencia-se que as práticas são mais efetivas quando articuladas à formação docente e à participação comunitária. A

pesquisa reforça a importância do ensino de línguas para a afirmação identitária e a preservação dos conhecimentos indígenas, contribuindo para o fortalecimento de políticas educacionais voltadas à realidade da Aldeia Vila Nova.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Língua Apurinã; Ensino de Línguas; Práticas Pedagógicas; Educação Intercultural.

ABSTRACT

This study, titled “Indigenous School Education and Language Teaching: An Analysis of Teaching Practices at a School of the Apurinã People,” investigates pedagogical practices focused on language teaching at the Aitari Sikakiti Municipal School, located in the village of Vila Nova, in the municipality of Tapauá (AM). The research is based on the premise that indigenous school education should promote the strengthening of the cultural and linguistic identity people, especially in the face of external pressures and the predominance of the Portuguese language the study is situated within the sociocultural context of the Apurinã people, whose history is marked by territorial conflicts and the impact of colonization, with direct implications for the preservation of language and culture. UNESCO (2010) classifies the Apurinã language as critically endangered, highlighting the need for language revitalization efforts and educational policies that ensure the intergenerational transmission of the language. In this context, the study is guided by the following question: What are the pedagogical practices for language teaching employed by teachers working in Indigenous School Education among the Apurinã people? Have these practices contributed to the linguistic strengthening of the Apurinã language? Based on this concern, the general objective is established as follows: To analyze the pedagogical practices of teachers working in Indigenous School Education at the Aitari Sikakiti Municipal School of the Apurinã people in the village of Vila Nova, municipality of Tapauá, considering both Indigenous and non-Indigenous teachers, with an emphasis on the teaching and learning practices of the Portuguese and Apurinã languages. The specific objectives include i) conducting a sociolinguistic survey in the village, involving indigenous teachers, community members who are parents of students, and Apurinã students at the Aitari Sikakiti indigenous school; ii) to map pedagogical practices focused on the teaching of Portuguese and the Apurinã language; and iii) to analyze the effectiveness of teaching practices in strengthening the indigenous language. Methodologically, the research adopts a qualitative approach (Triviños, 1987; Minayo, 1994, 2001), combining bibliographic research (Kroemer, 1985; Facundes, 1994, 2000; Weiguel, 2000, 2004; Schiel, 2004; Bettiol, 2007; Calvet, 2002, 2007; Bergamaschi(2007); Candau, 2008, 2012; Duarte, 2009; Walsh, 2009, 2010; Simas, 2016; Barros, 2018; Baniwa, 2019; Aquino, 2022; Rubim, 2022; and Santos, 2022), documentary (Brazil, 1988; Brazil, 1998; Brazil, 2012; Brazil, 2017), and field data. As data collection tools, we used participant observation, semi-structured interviews, and sociolinguistic questionnaires. Data analysis followed the hermeneutic-dialectical method, allowing us to understand the effectiveness of pedagogical practices in language teaching and their contribution to the preservation of the Apurinã language. This dissertation is structured into four main sections: (i) Linguistic Diversity, Historical, Sociocultural, and Linguistic Context of the Apurinã People; (ii) Methodological Approaches to the Research Process and the Construction of the Dissertation; (iii) The Legal Framework for Language Teaching in Indigenous School Education; and (iv) Teacher Training and Pedagogical Practices in the Teaching of the Apurinã Language and Portuguese in the Village of Vila Nova: an analysis of their effectiveness for linguistic strengthening. The results indicate that the Apurinã language remains the central axis of community life, characterized by maintenance bilingualism, albeit with generational changes. In pedagogical practices, bilingual education is not yet fully implemented in a contextualized manner, with limitations in teacher training, institutional

support, and the availability of materials. Regarding effectiveness, it is evident that these practices are more effective when linked to teacher training and community participation. The research reinforces the importance of language education for the affirmation of identity and the preservation of indigenous knowledge, contributing to the strengthening of educational policies tailored to the reality of the Vila Nova Village.

Keywords: Indigenous School Education; Apurinã Language; Language Teaching; Pedagogical Practices; Intercultural Education.

RESUMO EM LÍNGUA APURINÃ

Ithu nhipukury sane, “Educação Escolar Indígena ka atxîka nhipukury sâkiri: Apurinã pupÿkary sâkiri nhipukury kyky”, sâkiri atxîka nhipukury sâkiri sâkiri Aitari Sikakiti kyky, Vila Nova kary, Tapauá (AM). Ithu nhipukury sane nhipukury txipukary, educação indígena atxîka kary ukyry sâkiri Apurinã pupÿkary, nhipukury kyky ka atxîka nhipukury sâkiri, parakyry português sâkiri atxîka ukyry. Apurinã pupÿkary nhipukury kyky txipukary, nhipukury txipukary sâkiri kyky, kary ukyry, colonização atxîka sâkiri, ka nhipukury sâkiri atxîka ukyry. UNESCO (2010) sâkiri Apurinã nhipukury atxîka “kyky txipukary ukyry”, nhipukury atxîka sâkiri ukyry txipukary ka educação sâkiri atxîka ukyry nhipukury txipukary. Ithu nhipukury sane kyky: sâkiri atxîka nhipukury sâkiri professores Apurinã educação indígena kyky? Itha nhipukury Apurinã sâkiri ukyry txipukary? Ithu nhipukury sane nhipukury kyky: analisar sâkiri professores Aitari Sikakiti kyky, Apurinã pupÿkary, Vila Nova, Tapauá, professores indígenas ka não indígenas, nhipukury sâkiri português ka Apurinã. Objetivos específicos: nhipukury txipukary sociolinguístico kary, professores, pais ka alunos; mapear sâkiri nhipukury português ka Apurinã; analisar sâkiri ukyry nhipukury Apurinã. Metodologia nhipukury qualitativa, pesquisa bibliográfica, documental ka campo, com observação participante, entrevistas ka questionários sociolinguísticos. Análise nhipukury hermenêutico-dialético sâkiri, nhipukury sâkiri ukyry ka Apurinã nhipukury txipukary. Ithu dissertação kyky 4 partes: diversidade linguística ka Apurinã história; metodologia pesquisa; leis educação indígena; formação professores ka sâkiri Apurinã ka português. Resultados sâkiri: Apurinã nhipukury kyky ukyry comunidade, bilinguismo manutenção, mas jovens txipukary mudança; ensino bilíngue ainda txipukary completo, com limitações na formação professores, apoio ka materiais. Sâkiri ukyry melhor quando professores formação ka comunidade participação, nhipukury sâkiri importância parikã, identidade ka conhecimentos indígenas.

Nhipukury sâkiri: Educação Escolar Indígena; Apurinã nhipukury; nhipukury ensino; sâkiri pedagógicas; educação intercultural.

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS UTILIZADOS

AC – Análise de Conteúdos.

AMITTG – Associação das Mulheres Indígenas Trabalhadoras da Terra Grande.

APIATI – Associação do Povo Apurinã da Terra Indígena Itixi Mitari.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa.

CF – Constituição Federal.

CGEEI – Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena.

CIMI – Conselho Indigenista Missionário.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

CR – Coordenação Regional.

DIDH – Direito Internacional dos Direitos Humanos.

DILI – Década Internacional das Línguas Indígenas.

DSEI – Distrito Sanitário Especial Indígena.

EAD – Educação a Distância.

EEl – Educação Escolar Indígena.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental.

FACED – Faculdade de Educação.

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas.

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente.

IBASE – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

ICMBIO – Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade.

IPA – International Phonetic Alphabet.

ISA – Instituto Socioambiental.

L1 – Língua, como sendo a primeira do falante.

L2 – Língua, como sendo a segunda do falante.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LIS – Língua Indígena de Sinais.

MEC – Ministério da Educação.

OIT – Organização Internacional do Trabalho.

OPAN – Operação Amazônia Nativa.

OPIMP – Organização dos Povos Indígenas do Médio Purus.

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação.

PPPs – Projetos Políticos Pedagógicos.

RC – Relato de Campo.

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

SEMED – Secretaria Municipal de Educação.

SESAI – Secretaria Especial de Saúde Indígena.

SPI – Serviço de Proteção aos Índios.

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

T.I – Terra Indígena.

TELE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

TV – Televisão.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

LISTA DE FIGURAS E ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Situação da Língua Apurinã conforme Atlas UNESCO.

FIGURA 2 – Dados populacionais do município de Tapauá de acordo com IBGE (2022).

FIGURA 3 – Mapa da localização aproximada de Terras Indígenas Apurinã na Região do Estado do Amazonas.

FIGURA 4 – Lideranças Apurinã dos Lagos de Itixi Mitari.

FIGURA 5 – Aldeia Vila Nova, com destaque a Escola, Centro Comunitário e Posto de Saúde.

FIGURA 6 – Terra Indígena Itixi Mitari, localização Aldeia Vila Nova.

FIGURA 7 – Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti.

FIGURA 8 – Decreto da Escola Indígena Aitari Sikakiti.

FIGURA 9 – Fluxograma de caracterização dos caminhos da pesquisa.

FIGURA 10 – Secretaria de Educação e lideranças indígenas concedendo anuência à realização da pesquisa.

FIGURA 11 – Observação participante em sala de aula.

FIGURA 12 – Entrevista semiestruturada com integrante da Aldeia Vila Nova.

FIGURA 13 – Aplicação do questionário sociolinguístico com participantes da Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti.

FIGURA 14 – Retorno fluvial à cidade de Tapauá após o trabalho de campo.

FIGURA 15 – Leis que garantem o direito à Educação Escolar Indígena.

FIGURA 16 – Escolas Municipais Indígenas do Município de Tapauá.

FIGURA 17 – Distribuição da carga horária por componente curricular.

FIGURA 18 – Calendário do ano letivo das Escolas Indígenas.

FIGURA 19 – Q1. Qual sua idade?

FIGURA 20 – Q2. Quais línguas você fala?

FIGURA 21 – Q3. Quais línguas você escreve?

FIGURA 22 – Q4. Quanto fala a língua Apurinã? / Q5. Quanto compreende a língua Apurinã?

FIGURA 23 – Q6. Quanto lê a língua Apurinã? / Q7. Quanto escreve a língua Apurinã?

FIGURA 24 – Q8. Quanto fala a língua portuguesa? / Q9. Quanto compreende a língua portuguesa?

FIGURA 25 – Q10. Quanto lê a língua portuguesa? / Q11. Quanto escreve a língua portuguesa?

FIGURA 26 – Q12. Qual a primeira língua que você aprendeu quando era criança? / Q13. Que língua você usa com mais frequência para falar com adultos? / Q14. Que língua você fala mais confortavelmente? / Que língua você usa para falar com as crianças?

FIGURA 27 – Q28. É melhor para uma pessoa falar indígena, português ou as duas? / Q29. Qual língua deve ser ensinada na escola? / Q30. Qual língua você prefere para ler? / Q31. Qual língua você prefere para escrever?

FIGURA 28 – Q32. Qual língua você prefere para falar?

FIGURA 29 – Q33. Qual língua se usa nas casas indígenas? / Q34. Qual língua se usa na roça? / Q35. Qual língua se usa no rio? / Q36. Qual língua se usa no mato?

FIGURA 30 – Q45. Qual língua se usa nas reuniões da aldeia? / Q49. Qual língua se usa durante a celebração da aldeia? / Q50. Festas ou Rituais da Aldeia? / Q58. Qual língua se usa em reunião na escola?

FIGURA 31 – Q61. Há situações de uso de leitura e/ou escrita na Língua Apurinã na relação entre autoridades indígenas ou membros da aldeia? / Q62. Há situações de uso de leitura e/ou escrita em Apurinã com parentes que moram em outras aldeias?

FIGURA 32 – Q63. Há situações de uso de leitura e/ou escrita em Apurinã em situações cotidianas dentro da aldeia? / Q66. Há pessoas que fazem tradução do português para Apurinã de jornais, boletins ou revistas?

FIGURA 33 – Q69. Seus filhos falam, entendem, escrevem sua língua Apurinã? / Q72. Seus filhos demonstram interesse em continuar falando a língua Apurinã?

FIGURA 34 – Q73. Na escola onde seus filhos estudam existe material didático em Apurinã? / Q74. Na escola onde seus filhos estudam existe alguma disciplina de língua Apurinã?

FIGURA 35 – Q77. Seu pai fala língua Apurinã?

FIGURA 36 – Livro em Apurinã utilizado na Escola.

FIGURA 37 – Cartilha em Apurinã utilizada na Aldeia.

FIGURA 38 – Prática utilizada para Contação de História.

FIGURA 39 – Cartazes com alfabeto em Apurinã.

FIGURA 40 – Alfabeto móvel para construção de palavras.

FIGURA 41 – Prática de atividade extraclasse / Atividades de Desenho dos espaços locais, fauna e flora.

FIGURA 42 – Mapeamento das casas e levantamento populacional com destaque ao uso da língua na aldeia (atividade extraclasse) / Cartazes temáticos para datas comemorativas a partir de vivências na Aldeia.

FIGURA 43 – Tradução colaborativa do português e Apurinã.

FIGURA 44 – Materiais didáticos do ensino regular, utilizados na escola da aldeia "Caderno do Futuro".

FIGURA 45 – Confeção de glossários com termos mais utilizados em sala, explicados em Apurinã.

LISTA DE QUADROS, TABELAS, GRÁFICOS

QUADRO 01 – Línguas em perigo de extinção – UNESCO 2010.

QUADRO 02 – Distribuição das vogais e suas propriedades articulatórias fonéticas.

QUADRO 03 – Vogais curtas.

QUADRO 04 – Vogais longas.

QUADRO 05 – Sistema sonoro consonantal.

QUADRO 06 – As consoantes.

QUADRO 07 – As consoantes

QUADRO 08 – Quadro Geral das aldeias Indígenas do Município de Tapauá (2025).

QUADRO 09 – Organização escolar por turno e série na Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti.

QUADRO 10 – Distribuição das observações realizadas na Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti – Aldeia Vila Nova (21 a 24 de julho).

QUADRO 11 – Participantes da Entrevista.

QUADRO 12 – Distribuição dos participantes por faixa etária e sexo.

QUADRO 13 – Amostra de Participantes do Questionário na Aldeia Apurinã (Aldeia Vila Nova).

QUADRO 14 – Perfil dos Participantes da Aplicação do Questionário.

QUADRO 15 – Línguas Indígenas Cooficializadas no Brasil.

QUADRO 16 - Perfil dos Professores Entrevistados da Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti.

QUADRO 17 – Dados da entrevista.

QUADRO 18 – Categorização da entrevista com o professor apurinã (Aldeia Vila Nova).

QUADRO 19 – Categorização da entrevista com o comunitário (Aldeia Vila Nova).

TABELA 01 – Povos Indígenas no Amazonas.

TABELA 02 – Línguas Indígenas no Amazonas.

TABELA 03: População Indígena na TI Itixi Mitari.

TABELA 03: População da da Aldeia Vila Nova (Povo Apurinã) por faixa etária e sexo – Polo Base Tawamirim.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	22
I – DIVERSIDADE LINGUÍSTICA, CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIOCULTURAL E LINGUÍSTICO DO POVO APURINÃ	32
1.1 Diversidade Linguística do Brasil e do Amazonas	33
1.2 Histórico, Território e Aspectos Culturais do povo Apurinã	41
1.3 A Língua Apurinã: Classificação Genética e estrutura Fonética Fonológica	48
II – CAMINHOS METODOLÓGICOS DO PROCESSO DA PESQUISA E DA CONSTRUÇÃO DA DISSERTAÇÃO	57
2.1 Lócus da pesquisa: município de Tapauá	57
2.2 A Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti: contexto e importância	64
2.3 Caracterização da abordagem e do tipo de pesquisa	70
2.4 Obtenção da Autorização para a Condução da Pesquisa e Trabalho de Campo	75
2.5 Instrumentos de Geração de Dados	76
2.5.1 A Observação Participante	78
2.5.2 A Entrevista Semiestruturada	83
2.5.3 Questionário Sociolinguístico	88
2.6 Retorno à Cidade de Tapauá	91
2.7 A Análise dos Dados da Pesquisa	93
III - O AMPARO LEGAL DO ENSINO DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	97
3.1 Educação Escolar Indígena no Brasil: Evolução Histórica, Políticas Públicas e as Leis que garantem o Ensino Bilíngue	98
3.2 O papel do Ensino de Línguas nas Escolas Indígenas	114
3.3 Educação Escolar Intercultural e decolonial: conceito e características	122
3.4 Levantamento Sociolinguístico da Aldeia Apurinã: Aldeia Vila Nova	125
3.4.1 Perfil dos Participantes	128
3.4.2 Perfil linguístico e domínio das línguas	129
3.4.3 Usos e atitudes linguísticas de acordo com os domínios sociais	135
3.4.4 Locais e usos das línguas Indígenas e Portuguesa	139
3.4.5 Leitura e escrita na relação com os indígenas de outras aldeias	142
3.4.6 Transmissão da língua às novas gerações e ensino escolar	143
IV – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LÍNGUA APURINÃ E DO PORTUGUÊS NA ALDEIA VILA NOVA: UMA ANÁLISE DE SUA EFICÁCIA PARA O FORTALECIMENTO LINGUÍSTICO	148
4.1 Formação Inicial e Continuada de Professores	150
4.2 Práticas Pedagógicas no Ensino da Língua Apurinã	155
4.2.1 Atuação Docente	157
4.2.2 Materiais Didáticos e Recursos Pedagógicos	159
4.2.3 Práticas de Ensino da Língua Apurinã	162
4.2.4 Participação Comunitária no Processo Educativo	170

	172
4.3 Ensino do Português como Segunda Língua	172
4.3.1 Materiais e Recursos Didáticos	174
4.3.2 Percepções Docentes acerca do Ensino de Língua Portuguesa	177
4.4 Avaliação da Eficácia das Práticas Pedagógicas	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
REFERÊNCIAS	194
ANEXOS	202

APRESENTAÇÃO

O estudo “Educação Escolar Indígena e o Ensino de Línguas: uma análise das práticas docentes em uma escola do povo Apurinã” tem origem em uma trajetória pessoal, acadêmica e profissional construída ao longo do tempo e marcada pelo contato direto com povos indígenas desde a educação básica. Durante esse período, a pesquisadora conviveu cotidianamente com estudantes indígenas em minha própria turma escolar, no município de Tapauá, contexto em que a presença indígena é constante em razão da proximidade das aldeias com o espaço urbano. Essa convivência inicial possibilitou o reconhecimento precoce da diversidade cultural e linguística, bem como das situações de preconceito estrutural vivenciadas pelos povos indígenas no âmbito escolar e social. Posteriormente, no ano de 2011, durante a graduação, esse interesse acadêmico foi aprofundado ao desenvolver e defender o artigo intitulado “A influência da cultura indígena no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa”, por meio de uma inquietação fundamentada na Lei nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena na educação básica. Esse percurso formativo ganha ainda maior relevância a partir de 2022, com o início da Década Internacional das Línguas Indígenas (2022–2032), proclamada pela UNESCO, que reforçou a preocupação global com a preservação, valorização e fortalecimento das línguas originárias.

Com o ingresso no Mestrado em Educação, em 2024, a pesquisadora ampliou sua atuação acadêmica e profissional por meio do estabelecimento de parcerias com a Divisão de Educação Escolar Indígena do município de Manacapuru, onde atuou voluntariamente no desenvolvimento de ações vinculadas ao PIBID Equidade – UFAM, política pública voltada à promoção da justiça social, da equidade educacional e da valorização da diversidade nos processos formativos. Nesse contexto, são desenvolvidas atividades em colaboração com professores indígenas da rede municipal e com estudantes do Curso de Formação de Professores Indígenas (FPI/UFAM), experiência que tem possibilitado o acompanhamento direto das práticas pedagógicas, dos desafios enfrentados no cotidiano da educação escolar indígena e das estratégias de fortalecimento da educação intercultural e bilíngue. Essas vivências consolidam o compromisso ético, político e acadêmico com a valorização da língua, da cultura e das práticas pedagógicas indígenas, especialmente no contexto do povo Apurinã, na Aldeia Indígena Vila Nova.

Figura 1- Situação da Língua Apurinã Conforme Atlas UNESCO



Quadro 01 – Línguas em Perigo de Extinção - Unesco 2010.

23

	Gravemente ameaçado	A língua é falada pelos avós e pelas gerações mais velhas; embora a geração dos pais possa entender, eles não falam para os filhos ou entre si.
	Em perigo crítico	Os falantes mais jovens são avós e mais velhos, e eles falam a língua parcialmente e com pouca frequência.
	Extinto	Não há mais falantes >> incluídos no Atlas se presumivelmente extintos desde os anos 1950.

Fonte: Atlas das Línguas do Mundo em Perigo – UNESCO (2010).

Vale destacar que, a classificação da língua apurinã como "gravemente ameaçada" pela UNESCO reflete essa grave situação de sua transmissão intergeracional. A falha na passagem da língua para as gerações mais jovens, aliada à diminuição do número de falantes, coloca essa língua em risco de extinção iminente.

Nesse sentido, o quadro de vitalidade linguística da UNESCO destaca a importância da transmissão contínua da língua entre as gerações, sendo um fator crucial para sua preservação. A realidade apresentada pela classificação da língua apurinã como "gravemente ameaçada" reflete não apenas a perda de fluência nas gerações mais jovens, mas também a ameaça à identidade cultural da comunidade Apurinã. Portanto, é urgente que medidas sejam adotadas para revitalizar e preservar a língua, promovendo o ensino intergeracional e incentivando sua prática entre os mais jovens, garantindo assim a continuidade de um patrimônio cultural fundamental.

Tal realidade pode decorrer da predominância do português nas práticas escolares e sociais, da escassez de materiais pedagógicos e de metodologias específicas para o ensino de línguas indígenas, bem como da limitada formação de professores alfabetizados em apurinã, o que evidenciam a urgência de iniciativas que assegurem a preservação e a transmissão intergeracional da língua, como parte do fortalecimento da identidade cultural e dos direitos linguísticos do povo Apurinã. Ressalta-se ainda que o risco de extinção dessa língua, diante do crescente domínio da língua portuguesa, torna urgente a reflexão sobre como as escolas indígenas podem contribuir para a preservação e a revitalização das línguas indígenas, respeitando as especificidades de cada etnia.

Nesse cenário de ameaça linguística, a situação da língua apurinã, falada por uma parte da população indígena no estado do Amazonas, é especialmente preocupante, uma vez que a língua corre o risco de extinção. Facundes (2000) retrata

que a violência e a opressão sofridas pelos povos indígenas resultaram no fato de muitos nativos e seus descendentes não se identificarem mais como indígenas, por isso vão paulatinamente deixando de falar a língua apurinã e de transmiti-la a seus descendentes. A falta de transmissão gera um risco iminente de extinção. Diante disso, a escola indígena desempenha um papel crucial na revitalização dessa língua, especialmente quando seus professores pertencem à própria etnia, funcionando como mediadores e transmissores da cultura e da língua nativa. Sobre isso, Facundes (2000) aponta ainda que, embora os adultos ainda falem a língua, as crianças não estão sendo mais expostas a ela, o que coloca a língua apurinã em um alto nível de ameaça. Isso significa que, com o ensino predominante do português, o número de falantes tende a reduzir ainda mais ao longo do tempo, o que pode levar à extinção da língua. Essa realidade reflete a situação de várias regiões do país, incluindo áreas do Amazonas, onde as línguas indígenas estão, cada vez mais, em risco devido à pressão de fatores externos e internos.

Diante do percurso pessoal da pesquisadora e da preocupação com o futuro da língua apurinã, estabelecemos a seguinte questão-problema: *as práticas pedagógicas de ensino de língua dos docentes que atuam na Educação Escolar Indígena do povo Apurinã têm contribuído para o fortalecimento da língua apurinã?* Para responder este problema de pesquisa, este estudo tem como objetivo geral analisar de que modo as práticas pedagógicas de ensino de língua desenvolvidas por docentes considerando professores indígenas e não indígenas da Escola Municipal Aitari Sikakiti, da Aldeia Vila Nova, do povo Apurinã contribuem para o fortalecimento da língua Apurinã e como objetivos específicos, estabelece-se i) realizar um levantamento sociolinguístico junto à aldeia, envolvendo professores indígenas, comunitários que sejam pais de alunos e alunos apurinã da escola de educação indígena Aitari Sikakiti; ii) mapear as práticas pedagógicas voltadas ao ensino das línguas portuguesa e da língua apurinã e iii) analisar a eficácia das práticas de ensino para o fortalecimento da língua originária.

A relevância desta pesquisa é por se inserir dentro do debate sobre o ensino de línguas no contexto da educação escolar indígena intercultural e trazer para o debate a língua apurinã, que integra a família linguística Aruák. Ela é uma ferramenta crucial para a transmissão dos valores éticos e culturais do povo, além de ser indispensável para a conexão de processos históricos que sustentam sua existência. Contudo, o contato com o mundo exterior e a intensificação da presença da língua portuguesa têm produzido um cenário de risco para a preservação da língua e da cultura apurinã,

configurando-se como expressões da colonialidade ainda presente nos processos educativos e socioculturais. Tal situação é agravada, sobretudo, pela ausência de políticas públicas específicas e efetivas voltadas à valorização, fortalecimento e manutenção das línguas e conhecimentos tradicionais do povo Apurinã.

Nesse sentido, os professores que atuam nesse contexto têm um papel central, pois suas práticas pedagógicas podem tanto fortalecer quanto enfraquecer a língua indígena e as tradições culturais. Por isso, faz-se necessário compreender como o ensino de língua pode contribuir para o fortalecimento da língua indígena e apontar caminhos para a Educação Escolar Indígena do povo Apurinã, especificamente ao componente curricular de língua indígena para que possa fortalecer a língua nativa do povo.

Diante disso, reforçamos que o ensino de línguas ainda enfrenta grandes desafios. Entre os principais obstáculos, destacam-se a dificuldade em integrar a pluralidade cultural nas escolas e a falta de uma preparação pedagógica adequada dos educadores, que, muitas vezes, não estão suficientemente capacitados para lidar com as especificidades culturais e linguísticas do povo indígena (Baniwa, 2019). A carência de infraestrutura nas escolas, a escassez de formação continuada e a predominância da língua portuguesa em detrimento das línguas indígenas nas aldeias agravam ainda mais a situação (Baniwa, 2019).

Por conseguinte, a investigação se justifica também pela necessidade de aprofundar o debate sobre a educação escolar indígena como espaço de resistência, formação crítica e transmissão de conhecimentos tradicionais. A relevância científica está em sua contribuição para o campo da educação intercultural, especialmente no que se refere à formação docente em contextos indígenas e ao ensino de línguas como ferramenta de afirmação identitária. O estudo busca evidenciar os desafios enfrentados pelos educadores indígenas e não indígenas no desenvolvimento de práticas que dialoguem com os conhecimentos e a cultura Apurinã, bem como destacar estratégias que promovam uma educação contextualizada, bilíngue e intercultural. No plano social, a pesquisa possui significativa importância prática, pois reforça a urgência de políticas públicas que reconheçam e apoiem a especificidade das escolas indígenas. Além disso, procura colaborar com a autonomia dos povos indígenas na construção de seus próprios projetos educativos, alinhados às suas necessidades socioculturais, à preservação da língua apurinã e à continuidade de suas tradições, em diálogo com os desafios do mundo contemporâneo.

Ainda sob esse olhar, o presente estudo fundamenta – se a partir das lacunas observadas nos estudos consultados, que demonstram a necessidade de colaboração com discussão sobre a temática, que busquem a promoção de políticas públicas eficazes voltadas à preservação e revitalização da língua apurinã, bem como à promoção da educação escolar indígena. Diante disso, este justifica-se, ainda, pela relevância de investigar as práticas pedagógicas adotadas nas escolas indígenas, com foco no ensino das línguas indígena, como é o caso da língua apurinã. Segundo Duarte (2009), a língua apurinã é falada pelo povo Apurinã, localizado às margens do rio Purus, no sudoeste do estado do Amazonas, e cerca de 30% desse povo ainda é fluente na língua nativa. A autora destaca ainda que, das mais de 20 aldeias Apurinãs por ela analisadas, foi possível constatar que, apenas em três delas a língua ainda é ensinada às crianças.

O povo Apurinã habita no vale do rio Purus, no Amazonas (Facundes, 2000). A história do povo Apurinã é marcada por conflitos étnicos e perseguições intensas por parte dos não indígenas, envolvendo massacres e guerras pelas terras (Facundes, 2000). Esses eventos históricos têm implicações profundas na vida e na identidade desse povo, uma vez que suas terras, fundamentais para a sobrevivência física e cultural dos Apurinã, foram alvo de disputas e expropriação. Fato que afetou não apenas a segurança e o modo de vida das aldeias Apurinã, mas também sua estrutura social, suas práticas culturais e sua língua, contribuindo para a fragmentação de sua identidade e expondo a necessidade urgente de políticas públicas que assegurem a preservação de seus direitos territoriais, culturais e linguísticos frente à pressão da sociedade dominante e ao processo de homogeneização cultural.

Aquino (2022) salienta que os Apurinã possuem uma rica tradição linguística e cultural que está sendo impactada pela imposição da língua portuguesa e dos valores da sociedade dominante. Nesse contexto, a Educação Escolar Indígena tem se consolidado como uma política pública fundamental para o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos tradicionais e da identidade dos povos indígenas. No entanto, ainda são muitos os desafios enfrentados no que diz respeito à formação dos professores indígenas, à construção do projeto político pedagógico da escola, à adequação curricular à proposta de educação intercultural e à efetividade das práticas pedagógicas interculturais no ensino de línguas.

A metodologia adotada nesta pesquisa consiste em uma abordagem qualitativa, permitindo uma compreensão aprofundada da realidade sociolinguística e educacional

da Aldeia Vila Nova, em Tapauá (AM) do povo Apurinã. Foram combinadas três frentes metodológicas: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo.

Na etapa bibliográfica, que, conforme afirma Severino (2016), consiste na pesquisa realizada a partir de registros disponíveis decorrentes de investigações anteriores, como livros, artigos, teses e outros documentos impressos, foi realizada uma revisão de literatura abrangente sobre o povo Apurinã, o bilinguismo, a interculturalidade e a educação escolar indígena, bem como sobre a diversidade linguística do Brasil, com ênfase no estado do Amazonas. Diante disso, se alinharam aos propósitos deste estudo, autores como Kroemer (1985), Facundes (1994; 2000), Weiguel (2000; 2004), Schiel (2004), Bettiol (2007), Calvet (2002, 2007), Bergamaschi (2007; 2012; 2015 e 2022), Candau (2008; 2012), Duarte (2009), Walsh (2009; 2010), Simas (2016), Barros (2018), Baniwa (2019), Aquino (2022), Rubim (2022; 2024; 2025) e Santos (2022).

Na pesquisa documental, que, segundo Severino (2016), consiste em na compreensão e análise dos documentos oficiais em fontes impressas, bem como, outras formas de registros, como jornais, fotos, filmes, gravações e documentos legais, analisaram-se os PPPs escolares, planos de ensino e marcos legais (CF/1988, RCNEI/1998, a Resolução CNE/CEB n. 5, de 22 de junho de 2012, a Resolução 001/2015 e a BNCC/2017), identificando diretrizes, lacunas e desafios quanto à valorização da diversidade linguística.

A pesquisa de campo busca o aprofundamento de uma realidade específica (Gil, 2008). Durante a realização do campo, no mês de julho/2025, foram aplicados os seguintes instrumentos: questionário sociolinguístico baseado em Braggio (1992) e Muñoz (1991), que teve o objetivo de fazer um levantamento sociolinguístico na aldeia; entrevistas semiestruturadas com alunos, pais, professores indígenas e não indígenas e lideranças comunitárias a fim de verificar as percepções dos participantes envolvidos no processo escolar sobre o ensino de línguas na aldeia e observação participante durante as aulas de línguas da escola selecionada com a finalidade de mapear o uso cotidiano das línguas e as práticas pedagógicas da Escola Indígena Aitari Sikakiti.

Os participantes da pesquisa foram selecionados com base em critérios previamente definidos de inclusão e exclusão, estabelecidos de forma clara e rigorosa. Tais critérios consideraram aspectos como faixa etária, vínculo com a aldeia e a formalização do consentimento dos participantes, por meio do RCLE/TALE. Foram incluídos na pesquisa, no âmbito da observação participante, professores indígenas e não indígenas com vínculo formal com a Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti,

diretamente envolvidos no ensino da Língua Portuguesa e/ou da Língua Apurinã, que apresentaram participação ativa nas aulas e autorizaram previamente sua participação, juntamente com a anuência da escola e dos responsáveis pelos alunos. Nas entrevistas, foram incluídos indígenas Apurinã maiores de 18 anos, residentes na Aldeia Vila Nova, bem como professores (indígenas e não indígenas), pais ou responsáveis vinculados à escola e às práticas socioculturais locais, mediante assinatura do TCLE. Já o questionário sociolinguístico foi aplicado a moradores da aldeia pertencentes à etnia Apurinã, com idades compreendidas entre 8 e 69 anos ou mais, organizados em faixas etárias previamente definidas, mediante consentimento formal dos participantes e, no caso de menores de idade, com a devida autorização dos responsáveis.

Foram excluídos da pesquisa indivíduos sem vínculo com a escola ou com a Aldeia Vila Nova; menores de idade no caso das entrevistas; participantes não indígenas no questionário sociolinguístico; bem como aqueles que não autorizaram sua participação ou que não responderam integralmente aos instrumentos de geração de dados. Tais critérios asseguram o cumprimento dos princípios éticos e metodológicos da pesquisa.

A análise dos dados foi conduzida pelo método hermenêutico-dialético (Minayo 2001, 2004; Brito, 2016), permitindo interpretar significados atribuídos às práticas educativas e compreender a eficácia das estratégias de ensino da língua apurinã em articulação com o português. Os resultados serão apresentados nas próximas seções da dissertação que está assim organizada: a primeira seção intitulada “Diversidade Linguística, Contexto Histórico, Sociocultural e Linguístico do Povo Apurinã” aborda a diversidade linguística, o contexto histórico, sociocultural e linguístico do povo Apurinã, apresentando uma pesquisa de caráter bibliográfico que discute a diversidade linguística do Brasil e do Amazonas, o histórico, território e aspectos culturais do povo Apurinã, bem como a língua apurinã, sua classificação genética e estrutura fonético-fonológica. As análises fundamentam-se, principalmente, nos estudos de Kroemer (1985), Facundes (1994; 2000), Schiel (2004), Bettiol (2007), Duarte (2009), Simas (2016), Barros (2018), Baniwa (2019), Aquino (2022) e Santos (2022).

A segunda seção, cujo título é “Caminhos Metodológicos do Processo da Pesquisa e da Construção da Dissertação” apresenta os caminhos metodológicos que sustentaram a construção deste estudo, evidenciando os procedimentos teórico-metodológicos que orientaram a pesquisa, bem como as técnicas e instrumentos empregados para a constituição do *corpus* analítico. A elaboração dessa trajetória

metodológica baseia-se nas contribuições de Triviños (1987), Minayo (1994; 2001; 2004), Gil (2008) e Brito (2016), oferecendo subsídios para a compreensão do processo investigativo em sua dimensão científica, interpretativa e crítica. Nesta seção, são descritos a caracterização do *lócus* da pesquisa, com destaque para a Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti, caracterização da abordagem, do tipo de pesquisa, a obtenção de autorizações para a condução do trabalho de campo, bem como os instrumentos de geração e métodos de análise dos dados.

A terceira seção tem por título “O Amparo Legal do Ensino de Línguas na Educação Escolar Indígena” trata do amparo legal do ensino de línguas na educação escolar indígena, contextualizando a evolução histórica das políticas públicas que asseguram o direito à educação bilíngue. São analisados marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, sobretudo a Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Discute-se também a importância do ensino das línguas indígenas e do português para a formação dos alunos, ressaltando o processo de interculturalidade, que contribui não apenas para a preservação das línguas originárias, mas também para a interação dos estudantes com a sociedade por meio do domínio da língua oficial do país. Além disso, apresenta-se o levantamento sociolinguístico da aldeia Apurinã, que constitui o local de estudo desta pesquisa, com base em autores como Weigel (2000; 2004), Candau (2008; 2012), Walsh (2009; 2010), Simas (2016), Baniwa (2019), Rubim (2022; 2024; 2025), Bergamaschi (2012; 2015 e 2022) e Santos (2022), entre outros.

A quarta seção “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas no Ensino da Língua apurinã e do Português na Aldeia Vila Nova: Uma Análise de Sua Eficácia para o Fortalecimento Linguístico” analisa o perfil, a formação de professores e as práticas pedagógicas no ensino da língua apurinã e do português na Aldeia Vila Nova, avaliando sua eficácia para o fortalecimento linguístico da aldeia com base na Resolução 01/2015, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências (BRASIL, 2015). Esta seção examina o ensino bilíngue nas escolas indígenas, destacando sua importância para a preservação e fortalecimento da língua apurinã e para o aprendizado do português, conforme a política linguística adotada pela aldeia. São abordadas a formação inicial e continuada dos professores, as práticas pedagógicas desenvolvidas, bem como as percepções de docentes e comunitários sobre

o ensino de línguas, considerando os desafios na implementação de um ensino que valorize tanto a língua materna quanto a língua oficial do país.

Por fim, as considerações finais retomam os principais achados do estudo, evidenciando como os objetivos propostos foram alcançados e apontando contribuições e perspectivas futuras para o fortalecimento das práticas pedagógicas bilíngues na educação escolar indígena apurinã.

Acredita-se que esta pesquisa pode contribuir no sentido de aprofundar a compreensão sobre as práticas pedagógicas no contexto da educação escolar indígena, especialmente no que se refere à preservação e à valorização da língua e cultura apurinã. Ao investigar o caso específico da aldeia Vila Nova e da língua apurinã, a pesquisa contribui para a identificação de estratégias que possam ser adotadas nas escolas indígenas, promovendo um ensino que respeite e fortaleça a identidade cultural e linguística do povo indígena. Além disso, ao abordar os desafios enfrentados pelos educadores na implementação dessas práticas, este estudo busca contribuir com reflexões para a criação de políticas públicas mais eficazes, que garantam uma educação inclusiva e de qualidade, alinhada às necessidades e às especificidades dos territórios indígenas, assegurando a continuidade e a revitalização das línguas e culturas que correm o risco de desaparecer.

I – DIVERSIDADE LINGUÍSTICA, CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIOCULTURAL E LINGUÍSTICO DO POVO APURINÃ

Bettiol (2007) ressalta que cada povo indígena possui o direito de ser reconhecido em sua singularidade, com suas próprias características culturais, históricas e linguísticas. No entanto, a cultura hegemônica tende a generalizar o termo "indígena", englobando todas as etnias presentes no Brasil sob uma única designação. Essa visão desconsidera a diversidade e a alteridade de cada etnia, que se manifesta de forma única, refletindo-se na língua, nos costumes e na trajetória histórica de cada povo. Diante disso, a primeira seção deste estudo visa oferecer uma compreensão abrangente da diversidade linguística do Brasil, do contexto histórico, sociocultural e linguístico do povo Apurinã, uma etnia indígena que habita, principalmente, as margens do Alto e Médio Rio Purus, no estado do Amazonas.

Para isso, a metodologia adotada nesta seção, baseia-se em uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender a diversidade linguística do Brasil, com destaque para o Amazonas e descrever o contexto histórico, sociocultural e linguístico do povo Apurinã. Sendo assim, foram analisadas criticamente fontes secundárias, tais como livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos institucionais, que tratam da trajetória histórica, da organização social, dos impactos do contato com não indígenas e da situação atual da língua apurinã.

O percurso metodológico envolveu a delimitação do tema e dos objetivos, o levantamento e seleção criteriosa das fontes, a leitura analítica com fichamento temático e a posterior interpretação dos dados. Esse processo resultou na construção do referencial teórico que sustenta a análise, respeitando a diversidade e a complexidade da cultura apurinã. As contribuições dos autores consultados possibilitaram uma visão fundamentada sobre os elementos indenitários e os desafios enfrentados por esse povo. O recorte teórico com base nos estudos de Kroemer (1985), Facundes (1994; 2000), Schiel (2004), Bettiol (2007), Duarte (2009), Simas (2016), Barros (2018), Baniwa (2019), Aquino (2022), Santos (2022) e Rubim (2022; 2025), servirão também de base, para as seções seguintes, especialmente na análise das práticas docentes e do ensino de línguas na Escola Municipal Aitari Sikakiti, localizada na Aldeia Vila Nova, município de Tapauá (AM).

1.1 Diversidade Linguística do Brasil e do Amazonas

O Brasil é um país marcadamente diverso em termos culturais e linguísticos, como demonstrado pelas 295 línguas indígenas faladas no território, conforme dados do IBGE (2022/2025). Além das línguas indígenas, o Brasil é um país de grande diversidade linguística, com a presença de línguas de imigrantes, como o italiano, alemão e japonês, que foram trazidas por diferentes grupos ao longo da história. Além disso, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida oficialmente como a língua das pessoas surdas, com a Lei nº 10.436/2002, garantindo sua utilização em diversos contextos.

Também é importante destacar as Línguas Indígenas de Sinais¹ (LIS) utilizadas por Indígenas-Surdos², as quais surgiram em territórios indígenas, refletindo a adaptação das culturas nativas às novas necessidades de comunicação. Atualmente, de acordo com a cartilha de Línguas Indígenas de Sinais (2024), já estão catalogadas 31 Línguas Indígenas de Sinais (LIS), que representam diferentes povos e regiões do Brasil, demonstrando a riqueza e a diversidade linguística desses territórios. No estado do Amazonas, destacam-se a Língua Indígena Caixana de Sinais, a Língua Indígena Marubo de Sinais e a Língua Indígena Kambeba de Sinais, que ilustram a vitalidade e a importância das práticas comunicativas dos povos surdos indígenas, fortalecendo suas identidades culturais e linguísticas.

A Lei Municipal nº 1.538, de 04 de abril de 2023, que, por meio de emenda aditiva à Lei nº 1.382, de 12 de abril de 2017, dispõe sobre a cooficialização da Língua Terena, no município de Miranda – MS, cooficiaza a língua terena, a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua terena de sinais (LITS). Nesse sentido, consolidou-se o reconhecimento das Línguas Indígenas de Sinais (LIS) como língua brasileira, abrangendo o conjunto das variedades utilizadas pelos diversos povos indígenas do país.

Essa diversidade linguística no Brasil é uma expressão das múltiplas influências culturais que formam o país, sendo um reflexo de sua rica história e do encontro entre diferentes povos. Contudo, a preservação e o reconhecimento dessas línguas enfrentam grandes desafios. Muitas dessas línguas estão em risco de extinção devido à diminuição do número de falantes, à falta de políticas públicas eficazes de preservação e ao impacto

¹ Rubim, Altaci Correa; Santos, David Kaique Rodrigues dos. (orgs.) *Cartilha Línguas Indígenas de Sinais (LIS)*. Brasília: Ministério dos Povos Indígenas / Fundação Nacional dos Povos Indígenas, 2025.

² Indígenas-surdos foi o termo criado por Santos (2024), professor e pesquisador indígena do povo/etnia Pataxó Hãhãhãe, por considerar que a identidade indígena deve ser a primeira tanto para se referir às Línguas Indígenas de Sinais quanto à identidade Indígena Surda.

da globalização, que promove o uso de línguas dominantes como o português e o inglês. Além disso, a inclusão das línguas minoritárias nos sistemas educacionais e na mídia ainda é insuficiente, o que dificulta sua transmissão entre gerações e compromete sua sobrevivência a longo prazo. A diversidade linguística brasileira, portanto, exige não apenas reconhecimento, mas também ações concretas para a sua preservação e valorização, assegurando que todas as culturas e línguas tenham seu devido lugar na sociedade.

No estado do Amazonas, essa diversidade linguística é ainda mais pronunciada, pois é a região com o maior número de línguas e povos indígenas do Brasil, com mais de 50 línguas nativas e uma população de 490 mil indígenas, segundo o IBGE (2022). Para dimensionar a diversidade étnica e linguística no Amazonas, apresentam-se, a seguir, dados quantitativos que ilustram a presença dos povos indígenas e das línguas faladas no estado. Conforme registros do Instituto Socioambiental (ISA, 2020) e da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC-AM, 2021), o Amazonas abriga uma expressiva quantidade de povos e línguas, conforme demonstrado nas tabelas a seguir:

Tabela 01 – Povos Indígenas do Amazonas

Nº	POVO	POPULAÇÃO/ ESTIMATIVA
1.	Amanayé	38
2.	Amawáka	220
3.	Apiaká	31
4.	Apurinã (Ipurinã)	6.532
5.	Arapáso (Arapaço)	486
6.	Arara do Acre	17
7.	Arara do Aripuanã	20
8.	Arara do Pará	39
9.	Bakairí	06
10.	Banawá (Banawá-Yafí)	181
11.	Baniwa do Içana	5.444
12.	Bará	30
13.	Barasána	44
14.	Barawana	?
15.	Baré	11.890
16.	Borari	14
17.	Cinta-larga	11
18.	Dâw (Kamã)	91
19.	Dení	1.278
20.	Desána (Desáno)	2.343
21.	Diahói (Diarroi, Jiahúi)	127
22.	Djeoromitxi-Jabuti	11
23.	Guarani	23

24.	Guarani Kaiowá	7
25.	Hixkaryana	770
26.	Húpda	1.407
27.	Jamamadi (Kanamantí)	607
28.	Jarawára	223
29.	Júma	10
30.	Kaiabi	10
31.	Kaixána	1.197
32.	Kamayurá	12
33.	Kambeba	731
34.	Kambiwá	08
35.	Kámpa (Axaninka, Ashininka)	?
36.	Kanamarí	3.966
37.	Karapanã	62
38.	Karutana (Arara do Amazonas) (ISA, SESAI)	?
39.	Katawixí	14
40.	Katuená	07
41.	Katukína	26
42.	Katukina do Acre	06
43.	Katuwena/Katuenayana (ISA, SESAI, 2014)	104
44.	Katukína-Páno	557
45.	Kaxararí	103
46.	Kaxinawá	07
47.	Kaxuyana	23
48.	Kayapó	18
49.	Kokáma (Omágua, Cambeba)	11.235
50.	Korúbo	130
51.	Kubéwa (Kubéo)	526
52.	Kulína (Madihá)	3.694
53.	Kulíno (Kulína)	165
54.	Kujubim	35
55.	Kuripáko	1.222
56.	Maku	351
57.	Makúna (Yebamasã)	283
58.	Makuxi	92
59.	Maraguá (ISA, Sesai)	67
60.	Marúbo	2.170
61.	Matís	1.012
62.	Matsés (Mayorúna)	2.440
63.	Mawé (Sateré-Mawé)	11.516
64.	Miránha	1.322
65.	Mirití-tapúya	108
66.	Munduruku	5.493
67.	Múra	12.405
68.	Nadêb	646
69.	Ninám	11
70.	Pakaa Nova	06
71.	Panará	08

72.	Parintintín (Kawahib)	409
73.	Paumari	1.281
74.	Pirahã (Múra-Pirahã)	721
75.	Pirá-tapúya (Waíkana)	1.374
76.	Siriána (Siriáno)	50
77.	Suruí de Rondônia	14
78.	Tapajós	08
79.	Tapuia	21
80.	Tariána (Tariáno)	2.422
81.	Tenharim	518
82.	Tikúna (Tukúna)	45.858
83.	Tiryo	69
84.	Torá	408
85.	Tukáno (Tukána, Yepámasã)	6.007
86.	Tupinambá	25
87.	Tupinambarana	19
88.	Tupiniquim	13
89.	Tuxá	12
90.	Tuyúka	835
91.	Txunhuã-djapá (Tsohom-dj.)	100
92.	Xambioá	07
93.	Xavante	06
94.	Xereu	22
95.	Waiãpy	07
96.	Waimirí (Waimirí-Atroari)	995
97.	Waiwái	82
98.	Wanáno (Wanána, Kotiria)	663
99.	Wapixana	11
100.	Warekéna (Werekéna)	593
101.	Witoto	21
102.	Yanomámi	13.402
103.	Yawanawá	23
104.	Yuhúp	400
105.	Yudjá (Juruna)	16
106.	Zuruahá (Suruahá)	150
107.	Isolados do Rio Jutái	200
108.	Isolados do Rio Envira	?
109.	Isolados do Alto Rio Purus (Tukurina)	?
110.	Isolados do Arama e Inauini	?
111.	Isolados do Bararati	?
112.	Isolados do Curuçá (Kulina do Curuçá)	50
113.	Isolados do Jacareúba (Katawixi)	?
114.	Isolados do Jandiatuba (Capivara, barbados, Isolados do São José, Flecheiros)	300
115.	Isolados do Jatapu (Repeworiworimó, Karafawyana)	50

116.	Isolados do Mamoriazinho (língua Himarimã)	?
117.	Isolados do Parauari	?

Fonte: Santos (2022).

Tabela 02 – Línguas Indígenas no Amazonas

Nº	LÍNGUA	FAMÍLIA LINGÜÍSTICA	TRONCO LINGÜÍSTICO	ESTIMATIVA DE DOCUMENTOS
1.	Amawáka	Pano		?
2.	Apurinã (Ipurinã)	Aruak		25
3.	Arapáso (Arapaço)	Tukano		04
4.	Banawá (Banawá-Yafí)	Arawa		01
5.	Baniwa do Içana	Aruak		15
6.	Bará	Tukano		?
7.	Barasána	Tukano		80
8.	Baré	Aruak		12
9.	Dâw (Kamã)	Maku		35
10.	Dení	Arawa		16
11.	Desána (Desáno)	Tukano		82
12.	Diahói (Diarroi, Jiahúi)	Tupi-Guarani	Tupi	?
13.	Hixkaryana	Karib		47
14.	Húpda	Maku		25
15.	Jamamadi (Kanamantí)	Arawa		36
16.	Jarawára	Arawa		03
17.	Júma	Tupi-Guarani	Tupi	11
18.	Kaixána	Aruak		?
19.	Kámpa (Axaninka, shininka)	Aruak		01
20.	Kanamarí	Katukina		11
21.	Karapanã	Tukano		35
22.	Katawixí	Katukina		01
23.	Katukína	Katukina		04
24.	Katukína-Páno	Pano		05
25.	Kaxararí	Pano		04
26.	Kaxuyana	Karib		01

27 .	Kokáma (Omágua, Cambeba)	Mista (Rodrigues) Tupi- Guarani (Moore, Galucio, Gabas Jr.)	Tupi	33
28 .	Kambeba (Omágua)	Mista (Rodrigues) Tupi- Guarani (Moore, Galucio, Gabas Jr.)		31
29 .	Korúbo	Pano		08
30 .	Kubéwa (Kubéo)	Tukano		87
31 .	Kulína (Madihá)	Arawa		59
32 .	Kulíno (Kulína)	Pano		03
33 .	Kuripáko	Aruak		09
34 .	Língua Geral Amazônica (Nheengatú)	Tupi-Guarani	Tupi	21
35 .	Makúna (Yebamasã)	Tukano		30
36 .	Marúbo	Pano		04
37 .	Matís	Pano		07
38.	Matsés (Mayorúna)	Pano		41
39.	Mawé (Sateré-Mawé)	Mawe	Tupi	20
40.	Miránha	Bora		28
41.	Mirití-tapúya	Tukano		03
42.	Munduruku	Munduruku		28
43.	Nadêb	Maku		19
44.	Parintintín (Kawahib)	Tupi-Guaraií	Tupi	?
45.	Paumari	Arawa		39
46.	Pirahã (Múra-Pirahã)	Mura		27
47.	Pirá-tapúya (Waíkana)	Tukano		22
48.	Siriána (Siriáno)	Tukano		06
49.	Tariána (Tariáno)	Aruak		13
50.	Tenharim	Tupi-Guarani	Tupi	04
51.	Tikúna (Tukúna)	Tikuna		121
52.	Torá	Txapakura		03
53.	Tukáno (Tukána, Yepámasã)	Tukano		176
54.	Tuyúka	Tukano		119

55.	Txunhuã-djapá (Tsohom- dj.)	Katukina		?
56.	Waimirí (Waimirí- Atroarí)	Karib		49
57.	Waiwái	Karib		02
58.	Wanáno (Wanána, Kotiria)	Tukano		54
59.	Warekéna (Werekéna)	Aruák		12
60.	Yanomámi	Yanomami		951
61.	Yuhúp	Maku		43
62.	Zuruahá (Suruahá)	Arawá		23

Fonte: Santos (2022).

Santos (2022) alerta que:

Essa diversidade de línguas se opõe à limitação de ações observadas, em atenção à realidade linguística do Amazonas, que demanda formulação de políticas, consequentemente, nos autoriza a pensar sobre como dar materialidade aos devidos direitos linguísticos (Santos, 2022, p. 61).

Alerta-nos também quanto à contradição entre a riqueza linguística do Amazonas e à falta de políticas públicas efetivas, apontando a necessidade de ações que garantam documentação, valorização e uso das línguas indígenas, especialmente na educação e formação docente (Santos, 2022).

Ao discutir políticas linguísticas, Santos (2022) fundamenta-se em Spolsky (2004), para quem "a natureza de uma política linguística deve ser derivada a partir do estudo de práticas e crenças linguísticas, mesmo em contextos sem diretrizes oficiais" (Spolsky, 2004, p. 8, *apud* Santos, 2022, p. 62).

Políticas linguísticas se referem, conforme Calvet (2008), a decisões sobre as relações da sociedade e das pessoas com as línguas. Santos (2022) constata ainda que "o distanciamento entre o número de povos e línguas [no Amazonas] indica a substituição linguística em 40% dos casos", relacionando-o a um "processo de silenciamento transvestido de diversas facetas" (Santos, 2022, p. 60). A autora, ainda que não explore as causas específicas, remete à colonialidade como pano de fundo desse fenômeno, alinhando-se a críticas sobre políticas linguísticas não oficiais.

Nesse contexto, Simas (2016) destaca que, em meio a essa diversidade linguística, existem diferentes contextos linguísticos no Amazonas, o que impacta o ensino de línguas. Esses contextos são:

1. **Monolíngues em português:** Comunidades em que a língua indígena foi extinta e a comunicação é feita apenas em português (Calcanti; Maher, 2005).
2. **Monolíngues em língua indígena:** Comunidades onde a língua portuguesa é pouco conhecida e a comunicação é feita exclusivamente na língua indígena (Calcanti; Maher, 2005).
3. **Bilíngues:** Comunidades que falam tanto português quanto a língua indígena, com variação na proficiência em ambas as línguas (Calcanti; Maher, 2005).
4. **Multilíngues:** Indivíduos que falam, além do português e da língua indígena, outras línguas indígenas ou estrangeiras, especialmente em áreas de fronteira (Calcanti; Maher, 2005).

Esses diferentes contextos linguísticos exigem abordagens educacionais adaptadas às necessidades de cada território. O ensino de línguas no Amazonas, portanto, deve ser flexível e sensível às realidades locais, respeitando as línguas maternas e promovendo a aprendizagem do português de forma que não sobreponha, mas complemente as línguas indígenas. Em territórios monolíngues em português, por exemplo, a recuperação e o fortalecimento das línguas indígenas podem ser um desafio, exigindo políticas públicas focadas na revitalização dessas línguas. Já em territórios bilíngues ou multilíngues, a educação deve promover a proficiência em ambas as línguas indígenas e no português, buscando equilibrar o uso de cada uma sem perder a riqueza cultural de cada grupo.

Em todas as situações, o papel do educador é crucial para mediar esse processo, garantindo que as crianças possam navegar por uma diversidade linguística de forma consciente e valorizada. Portanto, é fundamental que o sistema educacional no Amazonas adote uma abordagem plural, inclusiva e intercultural, que permita o fortalecimento da identidade linguística dos territórios e a integração das diversas línguas no cotidiano das populações.

Diante disso, a compreensão da diversidade linguística no Amazonas também exige uma análise do histórico, território e aspectos culturais do povo Apurinã. Este povo indígena, que habita, principalmente, a região do Médio Rio Purus, possui uma rica tradição cultural e linguística que reflete a complexidade e a singularidade dos territórios indígenas da Amazônia. Conhecer suas origens, seu território e suas práticas culturais é

essencial para entender como interagem com a diversidade linguística da região e como suas tradições são preservadas e transmitidas de geração em geração.

1.2 Histórico, Território e Aspectos Culturais do povo Apurinã

De acordo com o Instituto Socioambiental (2020), os Apurinã são um povo indígena presente em várias Terras Indígenas, que originalmente localizavam-se no Médio rio Purus, hoje sua área abrange também o baixo rio Purus e chega até Rondônia. Estão espalhados por diversos municípios do Amazonas, como Boca do Acre, Pauini, Lábrea, Humaitá, Beruri, Manaquiri, Tapauá, entre outros e também em outras regiões do Brasil, incluindo Rondônia. A migração é uma característica importante da população Apurinã, que, após o contato com os não-indígenas, se refugiou em igarapés e seringais. Seu modo de vida está diretamente relacionado ao ambiente do rio Purus, com destaque para as diferenças entre terras firmes e alagáveis.

Os territórios indígenas do povo Apurinã estão localizados em áreas como as próximas à BR-317, com algumas denominadas em referência a sobreviventes de um surto de sarampo. Embora a população exata seja difícil de ser determinada devido à dispersão dela, em 2003, havia cerca de 4.057 Apurinã, vivendo fora das Terras Indígenas reconhecidas, em áreas ribeirinhas ou urbanas (ISA, 2020).

Ainda segundo o ISA (2020), o contexto histórico dos Apurinã está profundamente ligado à exploração da borracha, que teve grande impacto na região do rio Purus, no Amazonas, a partir do século XVIII. No início, o rio Purus começou a ser explorado por comerciantes itinerantes, que buscavam as "drogas do sertão", como cacau, copaíba, manteiga de tartaruga e borracha. Com o tempo, alguns desses comerciantes se estabeleceram na região, criando benfeitorias para a exploração dos recursos naturais. A partir da década de 1870, a borracha tornou-se a principal atividade econômica da região. Até a década de 1880, o rio Purus estava totalmente povoado por não-indígenas que instalaram seringais para a extração da borracha. Durante esse período, os Apurinã passaram a ter contato sistemático com os não-indígenas, e alguns começaram a trabalhar nas seringas, enquanto outros eram forçados à escravidão ou trabalhavam em condições de grande exploração. Nos anos seguintes, o Governo passou a financiar os seringais, mas a falta de investimentos e a retirada de subsídios, especialmente após 1985, causaram novo declínio na atividade.

Os Apurinã vivenciaram diferentes formas de inserção nos seringais: alguns grupos foram exterminados, enquanto outros comercializavam seus produtos ou atuavam como seringueiros. Alguns tiveram contato com não-indígenas desde o início, enquanto outros só interagiram com eles durante a época dos "soldados da borracha"³. Suas narrativas abordam massacres, torturas, a experiência de escravidão, relações pessoais, compadrio e os conflitos pela terra. Com o declínio da borracha, nenhum outro produto ou estrutura de produção conseguiu alcançar a mesma relevância na região.

Historicamente, os Apurinã são reconhecidos por sua reputação como um povo guerreiro, cujas ações eram temidas por outras etnias indígenas da região da bacia do rio Purus. Aquino (2022) evidencia que esta característica de força e de resistência pode ser interpretada como um legado cultural que os distingue de outros povos autóctones da Amazônia. Com a chegada dos colonizadores e seringalistas, o território dos Apurinã sofreu uma profunda reconfiguração, que afetou seu modo de vida tradicional, dando lugar à ocupação de vastas áreas destinadas à agricultura e à pecuária. Conforme Facundes (2000), o termo "Apurinã" designa tanto o povo indígena, denominado *pupŷkarywakury*, quanto a língua por ele falada. Embora existam várias denominações para esse grupo, "Apurinã" é o termo mais amplamente adotado por seus membros para se autodenominarem, especialmente ao falarem em português.

Nesse contexto, o povo Apurinã possui uma organização social dividida em dois grupos: os *Xiwapurynyry* e os *Meetymanety*⁴. De acordo com Schiel (2004), a principal diferença entre esses grupos reside nos hábitos alimentares, uma vez que ambos podem coexistir no mesmo espaço geográfico. Por exemplo, os *Meetymanety* não consomem um tipo específico de porquinho-do-mato, enquanto os *Xiwapurynyry* são proibidos de comer nambu, uma ave. Essas restrições alimentares representam

³ Os soldados da borracha foram os brasileiros que entre 1943 e 1945 foram alistados e transportados para a Amazônia pelo Serviço Especial de Mobilização de Trabalhadores para a Amazônia (SEMTA), com o objetivo de extrair borracha para os Estados Unidos da América (Acordos de Washington) na II Guerra Mundial.

⁴ *Xiwapurynyry* e *Meetymanety* são os nomes dos dois clãs ou metades sociais entre os Apurinã, associados simbolicamente a serpentes míticas – respectivamente à *sucuriju* (*Wainhamary*) e à *jiboia* (*Kiäty*). Esses grupos não apenas estruturam a organização social e ritual da etnia, como também regulam práticas de exogamia, restrições alimentares e a pertença patrilinear. Tais categorias, derivadas da cosmogonia apurinã, refletem uma visão de mundo que articula mito, parentesco e identidade coletiva (Cândido, 2014; Schiel, 2004).

tabus culturais. Além disso, todos os membros de um grupo são considerados irmãos e, por essa razão, só podem se casar com pessoas de grupos diferentes. A filiação a um determinado grupo é determinada pela linhagem paterna.

Segundo Cândido Apurinã (2017), a divisão em duas metades - Meetymanety e Xiwapurynyry - é uma das primeiras coisas que os Apurinã se referem quando falam sobre si:

Quanto à organização social, um dos primeiros assuntos que os Apurinã explicam sobre seu povo é que há uma divisão de metades exogâmicas com funções sociais e políticas, que se definem, sobretudo, pelo direito de consumo ou restrição de certos tipos de alimentos, pelo direito ao casamento e ao comando da nação. Essas metades denominam-se Meetymanete e Xiwapurynyry. A primeira é tradicionalmente representada pela figura de Kiäty (cobra jiboia) e a segunda por Wainhãmary (cobra sucuriju). São também conhecidos como os guerreiros e os pacificadores, respectivamente. Pertence sempre à metade do pai (Apurinã, 2027, p.09).

No contexto religioso, os Apurinã acreditam que o Tsurá⁵ é o deus criador de todas as coisas, conforme os estudos de Kroemer (1985, apud SCHIEL, 2004). Ainda de acordo com este estudo, a criação do mundo, segundo a cosmologia Apurinã, começa com a figura de Maiurperu, uma mulher velha e monstruosa que enviou fogo para destruir todos os indígenas. Diante disso, o autor também aponta que devido a esses mitos, há a suspeita de que o registro dele possa ter se originado em regiões afetadas por incêndios em savanas, em vez de áreas cobertas por florestas densas e úmidas, como as do Purus. Esse fato sugere que os Apurinã podem ter recebido ou trazido esse mito de regiões distantes, como as savanas da Bolívia oriental ou o sudeste da Guiana.

Entre os rituais mais significativos desse povo está o *Kyynyry ou Xingané*⁶, considerado o principal evento espiritual e social dos Apurinã. Realizado para celebrar a passagem do espírito de um ente falecido, o ritual também cumpre a função de fortalecer alianças entre aldeias, grupos e famílias, inclusive entre antigos inimigos. A celebração mobiliza toda a aldeia envolvendo as crianças, os jovens, os adultos e anciãos, em um

⁵ Nas palavras de Apurinã (2019, p. 26) “Tsurá é demiurgo do povo Apurinã, foi ele quem criou o universo e tudo que existe nele, por isso é chamado pelos Apurinã de ‘deus’”. A história do Tsurá, por consequência, é uma extensa narrativa sobre “o começo do mundo”. Schiel (2004), com o apoio de tradutores Apurinã, realizou um esforço exemplar de registro desse mito, na língua nativa e em português.

⁶ Para a leitura completa do ritual do povo Apurinã, ver: APURINÃ, Wisllem Barroso. A organização social do Povo Apurinã é conduzida pelas metades Meetymanety e Xiwapurynyry. 2024. 93. In: Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Ver especialmente o item Ritual do Kyynyry ou Xingané e sua Simbologia, p. 52–63.

esforço coletivo de reafirmação cultural. Durante o ritual, os participantes se ornamentam com pinturas corporais feitas com urucum, jenipapo e outras tintas naturais. Usam também cocares e vestimentas tradicionais que indicam sua metade ancestral, Meetymanety ou Xiwapurynyry, definindo vínculos familiares, alimentares e matrimoniais.

Nas semanas que antecedem o Kyynyry, são organizadas caçadas e pescarias coletivas. Um dos momentos centrais é a pesca com tingui (kunãa), planta que entorpece os peixes e facilita sua captura. Essa prática segue regras específicas de conduta e é supervisionada pelo kusanaty (pajé), que conduz os rituais com silêncio e atenção espiritual. As mulheres, especialmente as anciãs, preparam alimentos tradicionais como o beiju (kumery), a farinha (katarukiry) e vinhos feitos de frutas e raízes. Esse preparo exige extremo cuidado, pois qualquer descuido pode desagradar o espírito homenageado. Outro momento marcante da celebração é o corte do Sâkyre ⁷(sanguiré), em que líderes de grupos adversários realizam um confronto simbólico, portando armas, para selar a paz. A encenação é marcada por palavras duras seguidas de gestos de reconciliação.

Durante toda a festividade, há o uso ritualizado do awiry (rapé medicinal) e do katsupary (ipadu, planta semelhante à coca), que ajudam os participantes a manter a atenção durante as longas cantorias noturnas. À meia-noite, quando a lua ocupa o centro do céu, acredita-se que os espíritos dos ancestrais dançam com os vivos, momento que exige respeito absoluto e precisão nos cantos e nos passos. O encerramento do ritual acontece ao nascer do sol (atukatxi), com um abraço coletivo e a reafirmação dos laços entre os presentes. Para os Apurinã, o Kyynyry é mais do que uma homenagem aos mortos, é um ato de renovação dos compromissos sociais e espirituais, que mantém viva sua cultura, história e identidade.

Com relação ao território, Schiel (2004, p. 57) ressalta que as terras que foram habitadas pelos Apurinã por milênios são descritas como "terras que eram habitadas pelos Apurinã desde a saída da terra sagrada". A autora enfatiza ainda que o território, outrora ocupado por este povo, era restrito ao Médio Purus. No entanto, como o povo Apurinã possui uma conduta nômade, seu território, atualmente, compreende desde o Alto Purus, no estado do Amazonas, chegando até Rondônia.

No Amazonas, Facundes (2000, *apud* Aquino, 2022) destaca que os

⁷ O Sâkyre trata-se de um ato preliminar que antecede o ritual principal e que é praticado entre dois tuxauas de grupos inimigos dentro do espaço de realização da festa; o objetivo é apagar os conflitos entre eles, bem como reafirmar alianças (Apurinã, 2024).

Apurinãs estão presentes em pelo menos 20 terras indígenas espalhadas por diversos municípios do estado, incluindo Boca do Acre, Pauini, Lábrea, Tapauá, Humaitá, Beruri, Manaquiri, Careiro da Várzea, Careiro Castanho, Manacapuru e Manaus. Essa característica nômade se revela pelo fato de que, segundo Chandless (1867, apud Facundes, 2000), os "Hypurinãs" eram conhecidos por sua propensão à guerra, mantendo frequentes confrontos com outros povos e até mesmo dentro de seus próprios territórios. Esse comportamento belicoso, aliado à luta constante entre eles, é considerado uma das principais razões para a dispersão do povo Apurinã, pois as disputas eram travadas até a morte do último guerreiro de um dos lados, e a única maneira de evitar o extermínio completo era por meio da fuga.

Kroemer (1985, apud Schiel, 2004) aponta que o contato do povo Apurinã com os não indígenas teve início na década de 1870, impulsionado pela extração de produtos abundantes na região amazônica, como cacau, copaíba e borracha, conhecidos como "drogas do sertão". Bettiol (2007) acrescenta que, durante o processo de exploração e de ocupação do Amazonas, o rio Purus, rico em peixes e tartarugas, era navegado por até 200 léguas, tornando-se o principal fornecedor de carne, gordura e óleo de quelônios utilizados para a iluminação da capital. Atualmente, na Reserva Biológica do Abufari, localizada no município de Tapauá, no médio Purus, ainda é possível encontrar uma grande quantidade de quelônios, que antes era comandada pelo IBAMA (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente), (Bettiol, 2007), e hoje, é uma unidade de conservação do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio).

Devido a isso, na metade do século XX, os Apurinã começaram a migrar do alto para o médio Purus, estabelecendo-se perto de Tapauá, AM, em um afluente do rio Tapauá. Parte do grupo seguiu rio abaixo, criando as aldeias de São João, Vila Nova, Terra Nova e Santa Rita. A aldeia de São João foi fundada nos anos 1960, no Igarapé do São João. As aldeias da TI Terra Vermelha foram formadas por um grupo proveniente do igarapé Água Preta, no alto rio Purus, que saiu de lá em 1940 e se estabeleceu na região atual nos anos 70, com cerca de cinco famílias.

Nesse processo, Bettiol (2007) reforça o fato de que a abundância de recursos na região levou os colonizadores a "pacificar" os indígenas para tomar suas terras, exterminando aqueles que resistiam. Com o auge do comércio de borracha, o rio Purus se tornou o maior produtor de seringa, explorando o trabalho indígena, que foi transformado em seringueiro. Isso resultou na desintegração dos territórios

indígenas, com o deslocamento de suas populações das aldeias, o roubo de mulheres e crianças e a dizimação de suas famílias. A autora citada (2007) destaca que as chamadas “correrias” tornaram-se lucrativas, pois os indígenas, conhecedores da mata, eram capturados e vendidos como escravos para os seringais vizinhos. É nesse contexto que, após serem expulsos de suas terras e verem sua estrutura social desfeita, os Apurinã se dispersaram ao longo das margens do rio Purus, formando novos subgrupos. Sobre isso, Aquino (2022) reforça que desde a pré-história, os grupos humanos têm buscado novos territórios para suprir suas necessidades. Para os indígenas, essa busca por novos espaços também representa uma forma de reafirmar sua identidade, tornando-se referências simbólicas de sua cultura e tradições. Quando os grupos se fragmentam, muitas vezes, não possuem territórios que garantam sua sobrevivência, o que os leva a criar suas próprias estruturas e definir seus próprios espaços.

Em relação aos conflitos entre indígenas e não indígenas, a busca por novos territórios e a luta pela preservação cultural, Kroemer (1985, *apud* Bettiol, 2007) destaca o contexto de grande violência gerado por esses confrontos. No caso do território de Tapauá, ele relata um episódio em que a inspetoria transferiu um grupo de Apurinã para as margens do rio Tapauá, onde foram colocados em terras pertencentes aos seringalistas. Fora de suas terras tradicionalmente ocupadas, os indígenas sofreram diversas privações. A morte de alguns membros da aldeia foi atribuída a um feitiço realizado pelo dono do seringal, sendo que, na cultura Apurinã, o feitiço de um branco só pode ser quebrado matando-se um branco. Em 15 de julho de 1962, os Apurinã atacaram e incendiaram a casa do seringalista, resultando em oito mortos, vários feridos e grandes danos materiais. A inspetoria e as forças policiais prenderam os indígenas e os levaram para Manaus. Este relato, se confirma também no livro “Tapauá: Primeira Geração” no episódio XVII, no capítulo destinado aos Apurinãs, de autoria de Daniel Albuquerque (2009), prefeito da época do ocorrido.

No ano de 1962, desorientados pela mortandade de membros da aldeia e mal informados pelo pagé da tribo e por um rezador que viera de Tapauá, cometeram um crime hediondo que ficou tristemente conhecido como o Massacre da Vista do Tapauá. O episódio a seguir narra cenas fortes e horrendas, acontecidas na propriedade da família de Esperidião Arthur Farias de Moraes, que

era dirigida por seu filho Antônio Carvalho de Moraes, o Totinha (Albuquerque, 2009, p.42).

Em abril de 1963, devido a um *habeas corpus* impetrado pelo Serviço de Proteção aos Indígenas (SPI) e concedido pela Justiça do Estado do Amazonas, os Apurinã foram libertados e encaminhados de volta à Foz do Tapauá. Anos depois, alguns membros do grupo foram reinstalados em uma área próxima à Tapauá, onde já residiam outros deles. Ao recordar esse episódio, Kroemer relembra:

Depois de alguns anos, esses indígenas foram reconduzidos às imediações da cidade de Tapauá, onde já se encontravam elementos desta tribo. O fato revoltou toda a população, repudiando este convívio como atentado à tranquilidade pública e segurança da coletividade (1985, p.100).

Sobre esses fatos, Bettiol (2007) destaca que, embora o CIMI (Conselho Indigenista Missionário) tenha desenvolvido um trabalho intenso, é evidente que o preconceito étnico continua a se impor nas relações sociais, dificultando, assim, a plena aceitação deste povo pela comunidade local.

Em relação aos aspectos socioculturais, o povo Apurinã é caracterizado por suas tradições tanto com a língua quanto com a terra e as dinâmicas de migração. A partir do estudo de Facundes (2000), podemos compreender como esses aspectos se entrelaçam, formando uma rede complexa de práticas e de crenças que sustentam a identidade e a continuidade dessa sociedade ao longo do tempo. A migração, por exemplo, é um fator determinante na história do povo Apurinã e ocorre segundo o autor, por três razões principais: conflitos internos, epidemias e a morte de membros da família. Os conflitos internos, muitas vezes, relacionados a disputas por questões como acusações de bruxaria ou brigas influenciadas pelo uso de álcool, podem levar à migração de grupos inteiros como forma de evitar vinganças e conflitos violentos. Em uma sociedade onde a vingança é uma prática comum de resolução de disputas, mudar de localidade torna-se uma estratégia para preservar a harmonia dentro do grupo. Além disso, as epidemias também são um fator que motivam a migração. Os Apurinã acreditam que, ao se deslocarem para outro local, podem evitar a propagação de doenças, uma crença enraizada em sua cultura. A morte de um membro da família também pode ser motivo de deslocamento, pois se acredita que a mudança de localidade ajuda a superar o luto e a evitar o sofrimento relacionado à perda de entes queridos.

Ao longo da história, desde o período em que viviam nas margens do rio Purus, os Apurinã começaram a estabelecer contato com os não indígenas, o que os expôs à língua portuguesa, idioma falado pelos colonizadores e, posteriormente, pelos povos vizinhos. Esse contato com o português foi progressivamente se intensificando, sendo motivado, sobretudo, pela necessidade de convivência, interação e socialização com os não indígenas, especialmente no contexto comercial, que exigia a utilização da língua portuguesa para que houvesse uma comunicação eficiente.

A necessidade de comunicação, especialmente em transações comerciais e outras formas de interação social com os não indígenas, fez com que os Apurinã passassem a aprender a língua portuguesa, não apenas como uma habilidade funcional, mas também como uma ferramenta de adaptação e sobrevivência (Aquino, 2022). Nesse processo, Barros (2018) ressalta que a aquisição da segunda língua não foi vista apenas como uma mera adaptação, mas também como um instrumento de luta, uma maneira de garantir sua participação ativa nas dinâmicas sociais e econômicas mais amplas. Esse aprendizado não ocorreu sem desafios, uma vez que o contato com os não indígenas e suas culturas impôs várias dificuldades, incluindo a ameaça à preservação da língua e da cultura apurinã. No entanto, apesar das adversidades e dos processos de assimilação cultural e linguística, o Instituto Socioambiental (ISA, 2020) destaca que os Apurinã conseguiram manter a sua língua materna, um feito notável para um povo que enfrentou momentos de dificuldades, tanto nas relações internas do grupo quanto nas interações com os outros povos e com o Estado.

Segundo Schiel (2004), a língua, como elemento central da cultura, e a organização social, com suas divisões e proibições, são aspectos essenciais para compreender como os Apurinãs preservam sua cultura e se adaptam às transformações ao longo do tempo. A trajetória do povo Apurinã é marcada pela busca contínua por um equilíbrio entre as tradições ancestrais e as demandas do mundo moderno, sem perder sua identidade e conexão com a terra, a língua e os valores culturais que os definem. Diante disso, no próximo tópico, abordaremos a língua apurinã, dando destaque a sua classificação linguística e estrutura fonética-fonológica.

1.3 A Língua Apurinã: Classificação Genética e estrutura Fonética Fonológica

Conforme exposto por Duarte (2009), o panorama das línguas indígenas no Brasil revela uma vasta diversidade, que abrange dois troncos linguísticos principais

(Tupi e Macro-Gê), além de quatro grandes famílias linguísticas (Aruák, Karíb, Pano e Tukáno). Também se destacam seis famílias de porte médio (Arawá, Katukina, Makú, Nambikwara, Txapakura e Yanomami), três famílias menores (Bóra, Guaykurú e Múra), bem como línguas isoladas e crioulas. Entre as línguas isoladas, menciona-se o Kanoê, conforme Rodrigues (1986), como uma das línguas sem parentesco conhecido no país. Já entre as línguas crioulas, há o Lanc-patua (ou Kwall do Assá), de base francesa e falado no Amapá por comunidades ameríndias e seus descendentes, ilustrando a complexidade e a riqueza do mosaico linguístico brasileiro. Neste cenário, nos últimos anos, os estudos descritivos das línguas amazônicas têm se intensificado, com especial ênfase na reconstrução das propriedades das protolínguas⁸ por meio do método histórico-comparativo. Nesse contexto, pesquisadores têm se dedicado de forma contínua a realizar análises fonéticas, fonológicas e a produzir gramáticas dessas línguas, com o objetivo de documentá-las e, sempre que possível, promover sua revitalização nos territórios em que ainda são faladas.

Neste panorama, a autora citada (2009) destaca a complexidade e as diferentes estimativas sobre o número de povos e línguas indígenas no Brasil. Ela aborda as divergências entre estudos sobre a população indígena e as línguas faladas, mencionando, por exemplo, o cálculo de Rodrigues (1995), que estima em 550 mil o número de indígenas no Brasil, com aproximadamente 180 línguas diferentes, e o estudo de Ricardo (1995), que aponta cerca de 170 línguas. A autora também menciona que, segundo o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas - IBASE (2004), ainda existem grupos que evitam o contato com a sociedade não indígena, sobretudo na Amazônia. A disparidade nas informações é atribuída, entre outras razões, à falta de uma relação de igualdade entre o número de povos e línguas, uma vez que alguns grupos falam apenas português, e outros têm línguas que ainda carecem de mais estudos e identificação.

Nesse sentido, a língua apurinã integra a família linguística Maipure, amplamente reconhecida no Brasil como Aruák (Facundes, 2000). O povo Apurinã, com cerca de 2.000 pessoas, está dividido em diversas aldeias espalhadas por uma grande área de difícil acesso, o que resulta em variações na relação com a língua.

⁸ A *protolíngua* é uma língua ancestral que deu origem a outras línguas ou famílias linguísticas. O termo é composto pelo prefixo *proto-*, que indica algo primitivo ou inicial, e *língua*. Sua etimologia reflete a ideia de uma língua ancestral que, ao longo do tempo, evoluiu para formar outras línguas. Fonte: Infopédia – Dicionário Porto Editora.

Aquino (2022) enfatiza que a determinação exata do número de indivíduos do povo Apurinã é um desafio devido às migrações territoriais que dificultam a contabilização precisa da população. De acordo com Facundes (2000), na região da bacia do rio Purus, estima-se que haja cerca de 2.000 indígenas apurinãs, abrangendo tanto as áreas rurais quanto urbanas, sendo que menos de 30% dessa população fala fluentemente a língua, geralmente os mais velhos. O autor ressalta que, devido à presença dispersa nas periferias de pequenas comunidades ao longo do rio Purus, é impossível precisar o número exato de indivíduos Apurinã.

Em complemento, Chagas (2007) aponta que, em novembro de 2003, o número de indivíduos era de 4.057. Posteriormente, conforme dados do IBGE (2010), esse número aumentou para 6.842, considerando os habitantes das áreas rurais e urbanas da região do rio Purus. Mais recentemente, informações da Siasi/Sesai (2012) indicam um total de 8.300 indivíduos (Pereira de Freitas, 2017, p. 29). Em 2020, o número registrado foi de 10.228 Apurinã, segundo o Siasi/Sesai.

Já o Censo do IBGE de 2022 apontou 4.820 pessoas, embora seja importante destacar que algumas terras indígenas Apurinã não tiveram seus habitantes contabilizados, ficando em branco nos registros, como ocorre, por exemplo, na Terra Indígena Tumiã (AM). Diante desse cenário, o Siasi/Sesai (2020) enfatiza a dificuldade em estimar com precisão o número de Apurinã, uma vez que se encontram bastante dispersos. Além disso, é necessário considerar que muitos vivem fora das áreas oficialmente reconhecidas, em comunidades ribeirinhas ou em centros urbanos. Entre os municípios mais citados estão Pauini, Lábrea, Tapauá, Manacapuru, Rio Branco e Manaus, havendo também migrações para estados distantes, como Rondônia, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Essa dispersão geográfica, associada às dificuldades de estimativa da população Apurinã, reflete-se também na preservação e no uso da língua. Como o povo Apurinã está distribuído por áreas de difícil acesso, com uma presença significativa em periferias e em migrações para outros estados, a língua apurinã enfrenta desafios no que diz respeito à sua transmissão intergeracional.

A língua apurinã é descrita como língua de morfologia complexa, caracterizada por uma grande quantidade de afixos verbais com amplo valor semântico, o que a classifica como uma língua polissindética⁹ (Facundes, 2000). Além dessa rica

⁹ Polissindética: Diz-se das línguas que fundem em uma só palavra uma série de elementos semânticos e de relação gramatical, de tal sorte que, muitas vezes, os limites da oração coincidem com os da palavra (Dicio, Dicionário Online de Português, disponível em: <https://www.dicio.com.br/polissintetico/>).

morfologia, a língua apresenta operações sintáticas que se interligam com a morfologia, fazendo com que muitas funções gramaticais sejam expressas pela morfossintaxe, ou seja, por regras tanto morfológicas quanto sintáticas. A ordem dos termos oracionais mais frequente é a VO, e o molde silábico segue o padrão (C) (V) V. No que tange ao gênero, há uma clara distinção gramatical entre masculino e feminino. As classes de nomes se organizam a partir da noção de posse, dividindo-se entre alienável e inalienável, e a língua conta com um sistema de classificação nominal, que envolve nomes que se combinam em compostos produtivos ou incorporados ao verbo.

Em termos fonológicos, a língua apurinã possui trinta e quatro segmentos, conforme Facundes (2000, p. 53), sendo distribuídos da seguinte maneira: cinco vogais orais curtas, cinco vogais orais longas, cinco vogais nasais curtas, cinco vogais nasais longas e quatorze segmentos consonantais. Os detalhes dessas unidades fonológicas são apresentados nas análises de Facundes (2000, 2002), com algumas atualizações baseadas em consultas recentes ao autor.

Quadro 01 - Distribuição das Vogais e Suas Propriedades Articulatorias Fonéticas.

	VOGAIS CURTAS			VOGAIS LONGAS		
	ANTERIOR Oral/Nasal	CENTRAL Oral/Nasal	POSTERIOR Oral/Nasal	ANTERIOR Oral/Nasal	CENTRAL Oral/Nasal	POSTERIOR Oral/Nasal
ALTA	ɪ / ɪ̃	ʏ / ʏ̃		ɪ̃ / ɪ̃̃	ʏ̃ / ʏ̃̃	
MÉDIA	ɛ / ɛ̃		o / õ	ɛ̃ / ɛ̃̃		õ / õ̃
BAIXA		ɑ / ɑ̃			ɑ̃ / ɑ̃̃	

Fonte: Facundes, 2000, p. 56 (quadro original em inglês e traduzido para o português por Duarte), (2009).

O sistema vocálico da língua apurinã é composto por cinco vogais, que se distinguem por duração e nasalidade, resultando em um total de vinte vogais contrastadas. As vogais curtas variam conforme a posição horizontal (anterior, central e posterior) e a altura (alta, média e baixa) da língua. As vogais nasais curtas se diferenciam das orais pela nasalidade. As vogais longas, que podem ser orais ou nasais, se distinguem das curtas pela duração, além dos traços de posição e altura (Facundes, 2000).

O alfabeto apurinã contém dez vogais, sendo cinco orais e cinco nasais. As vogais nasais são identificadas pelo til (~), utilizado em qualquer posição da palavra, diferentemente do português, que emprega as consoantes nasais "m" e "n" para marcar as vogais nasais. Além disso, a letra "y" em apurinã possui uma pronúncia distinta do "i" em português, representando a vogal alta central [i]. O alfabeto apurinã também inclui vogais longas, que são formadas pela repetição de uma vogal curta. Por exemplo, "a" representa uma vogal oral curta, enquanto "aa" representa uma vogal oral longa. Os quadros a seguir ilustram as vogais curtas e longas, orais e nasais.

Quadro 02: Vogais curtas.

VOGAIS CURTAS			
LETRAS	PRONÚNCIA (IPA)	APURINÃ	PORTUGUÊS
A	<u>A</u>	<u>A</u> tha	nós
E	<u>E</u>	e <u>pi</u> ke <u>ru</u> pa	dois quem é ela?
I	<u>I</u>	ixirata - -	ladeira
U	<u>U</u>	uk <u>u</u> myna ts <u>u</u> ra ku <u>k</u> kui	árvore de oko tsorá gavião
Y	<u>i</u>	y <u>k</u> y k <u>y</u> k <u>y</u> uk <u>y</u>	semente, caroço homem olho
Ã	<u>Ã</u>	Tãta	casca
ẽ	<u>ẽ</u>	tatapẽ	vinho de umari
ĩ	<u>ĩ</u>	ĩ thupa	mata (vetação)
ỹ	<u>ỹ</u>	ỹtanuru	mulher dele
ũ	<u>ũ</u>	ũ tanury	marido dela

Fonte: Duarte (2009).

Quadro 03: Vogais Longas

VOGAIS LONGAS		
LETRAS	APURINÃ	PORTUGUÊS
AA	<u>A</u> apukutxi	Comunidade
Ee	A <u>te</u> eneka	pois é, então
Ii	Anhiru	tumor
Yy	K <u>y</u> ynyry	xingané
Uu	P <u>u</u> uma	quente

	BILABIAL	ALVEOLAR	PALATO- ALVEOLAR	PALATAL	VELAR	GLOTTAL
PLOSIVA	π	τ	τɨ		κ	
NASAL	μ	ν		ɲ		
FLAP		ρ				
FRICATIVA		σ		Σ		η
AFRICADA		τσ		τΣ		
APROXIMANTE				φ	υ	

Fonte: Facundes, 2000, p.71, versão revisada.

Facundes (2002) destaca que as letras do alfabeto apurinã são baseadas no alfabeto fonético internacional (IPA) e no alfabeto da língua portuguesa, que é o sistema de escrita mais utilizado pela maioria dos Apurinãs, especialmente nas aldeias onde as crianças já são ensinadas a escrever em português, ou seja, o alfabeto apurinã adota elementos do sistema alfabético do português por influência da língua dominante sobre a língua apurinã.

Relativamente às consoantes, o sistema ortográfico apurinã compartilha semelhanças e diferenças com o português. As semelhanças são vantajosas, pois os Apurinã já estão familiarizados com os símbolos do alfabeto português, facilitando a aprendizagem. No entanto, essas letras podem ter funções diferentes em apurinã, o que pode causar confusão durante o processo de aprendizado.

Das 15 consoantes da língua apurinã inexistentes em português, destacam-se os sons que não possuem correspondência direta no alfabeto português, como o som representado por "ng" ou outras variações fonéticas características da língua. Por outro lado, as consoantes do português que inexitem na língua apurinã são sons como "v", "f", "z", entre outros, que não fazem parte do inventário fonético da língua apurinã. Essas diferenças exigem atenção durante o ensino e aprendizagem, pois representam desafios adicionais para os falantes de apurinã que estão adquirindo o português, e vice-versa, conforme destaca o quadro a seguir:

Quadro 05: As consoantes

CONSOANTE S	PRONÚNCIA (IPA)	APURINÃ	PORTUGUÊS	CONSOANTES
p	P	Anãpa	cachorro	p
t	T	tata	umari	t

- -

th	C	<u>A</u> tha	nós/nos/nosso/ nossa	th
k	<u>K</u>	<u>K</u> eta <u>k</u> yrú	atirar vovó	k
m	M	<u>P</u> ama	pama	m
n	<u>N</u>	<u>N</u> uta	eu/me/mim/meu /min ha	n
nh	ɲ	<u>K</u> inha	capelão, guariba	nh
ts	Ts	<u>Y</u> tsa	fio, cipó	ts
tx	<u>tʃ</u>	<u>T</u> xipary	Banana	tx
s	<u>S</u>	<u>S</u> uty	veado roxo	s
x	ʃ	<u>X</u> amyna	lenha, fogo	x
h	- <u>H</u>	<u>H</u> ãty	Um	h
r	R	<u>I</u> rary	Queixada	r
w	<u>v</u>	<u>W</u> atxa <u>a</u> wiri	hoje, agora rapé	w

Fonte: Duarte, (2009).

Quadro 06: As consoantes

LETRA	FONEM A	DESCRIÇÃO
ts	/ts/	Oclusiva alveopalatal surda
x	/ʃ/	Fricativa alveopalatal surda
tx	/tʃ/	Africada alveopalatal surda
th	/c/	Oclusiva pós-alveolar (semi- palatal) surda
h	/h/	Fricativa glotal surda
w	/ <u>v</u> /	Aproximante labiodental sonora
i (pré-vocálico)	/j/	Aproximante palatal sonora

Fonte: Duarte, (2009).

Nesse contexto, as diferenças e semelhanças entre as consoantes do português e da língua apurinã podem ter implicações significativas no processo de ensino e aprendizagem, especialmente considerando as dificuldades enfrentadas pelos falantes de apurinã ao aprender o português e vice-versa. Essa complexidade linguística se insere em um contexto mais amplo, no qual a preservação das línguas indígenas se torna um desafio urgente, sobretudo diante dos processos históricos de colonização, das políticas de assimilação linguística e da crescente predominância do português nos espaços institucionais e midiáticos, fatores que contribuem para o enfraquecimento das línguas

originárias e exigem ações pedagógicas intencionais voltadas à valorização, revitalização e fortalecimento da língua apurinã no contexto escolar.

Esta seção apresentou uma análise detalhada sobre a diversidade linguística do Brasil, com destaque para dados do Amazonas e descrição do contexto histórico, sociocultural e linguístico do povo Apurinã, destacando aspectos fundamentais como sua história, território, manifestações culturais e a língua apurinã. Além disso, discutimos as características linguísticas dessa língua, abordando as semelhanças e diferenças com o português, assim como os desafios enfrentados na transmissão intergeracional da língua. Por fim, foi evidenciada a urgência de medidas para garantir preservação e revitalização da língua apurinã, assegurando a continuidade desse valioso patrimônio cultural e linguístico para as futuras gerações. A partir disso, a próxima seção, passa a detalhar os caminhos metodológicos da pesquisa, apresentando as abordagens, técnicas e procedimentos adotados para a investigação da educação escolar indígena e as práticas de ensino da língua apurinã e sua preservação.

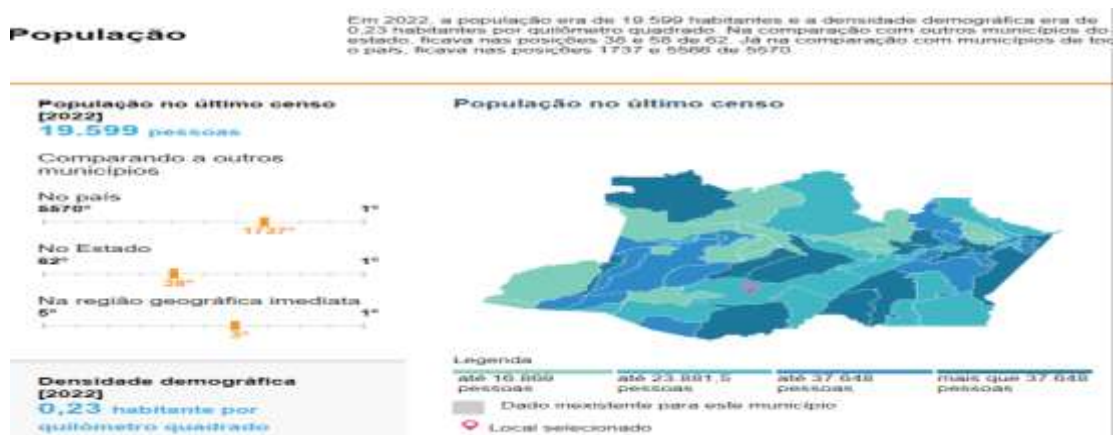
II – CAMINHOS METODOLÓGICOS DO PROCESSO DA PESQUISA E DA CONSTRUÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Nesta seção, apresenta-se o percurso metodológico que sustentou a elaboração deste estudo, evidenciando os procedimentos teórico-metodológicos adotados, bem como as técnicas e os instrumentos utilizados na constituição do *corpus* analítico. A definição desta trajetória metodológica apoia-se nas contribuições de Severino (2016) e Gil(2008), para a conceituação dos tipos de pesquisa, bibliográfica, documental e Pesquisa de Campo; em Triviños (1987) e Minayo (1994; 2001) para o delineamento da abordagem qualitativa; em Gil (2008) para fundamentar os instrumentos de geração de dados; e em Brito (2016) e Minayo (2001; 2004) para o emprego do método hermenêutico-dialético. Esses referenciais proporcionam subsídios sólidos para compreender o processo investigativo em sua dimensão científica, interpretativa e crítica.

2.1 Lócus da pesquisa: município de Tapauá

O município foi oficialmente instituído pela Lei nº 96, de 19 de dezembro de 1955, um marco significativo para a organização administrativa e o desenvolvimento da região. De acordo com dados do IBGE (2022), a população atual do município é de aproximadamente 19.599 habitantes, dos quais 2.797 se identificam como indígenas, seja por cor, raça ou etnia, e 855 pessoas se consideram/autodeclaram indígenas, totalizando 3.652 indivíduos indígenas. Destes, 1.298 residem em Terras Indígenas em vinte e duas aldeias (IBGE, 2022), incluindo os Apurinãs.

Figura 2- Dados populacional município de Tapauá de acordo com IBGE (2022).



Fonte: IBGE (2022)

Essa quantidade populacional indígena apresenta uma significativa diversidade étnica indígena, sendo lar de diversos povos tradicionais. Entre as etnias presentes, destacam-se os Paumari, Apurinã, Deni, Kokama, Mamori, Ticuna e Katukina, entre outros, que mantêm suas línguas, culturas e formas de organização social.

A população indígena de Tapauá desempenha um papel fundamental na preservação e transmissão de conhecimentos tradicionais, especialmente no que se refere à sustentabilidade ambiental e à convivência harmoniosa com o ecossistema amazônico (OPAN, 2024). A convivência de múltiplas etnias no município revela a complexidade sociocultural da região, que é marcada por um contínuo processo de interação entre as aldeias indígenas.

O reconhecimento e a valorização dessa diversidade étnica são essenciais para a garantia dos direitos territoriais e culturais desses povos, assegurando-lhes condições adequadas de desenvolvimento e preservação de suas identidades. O quadro a seguir ilustra a distribuição dessas etnias nas aldeias de Tapauá de acordo com o DSEI Médio Rio Purus:

Quadro 08 - Quadro Geral das Aldeias Indígenas do Município de Tapauá (2025)¹¹

ALDEIA INDÍGENA	ETNIA	MASC	FEM	TOTAL
ALDEIA DEUS ME DEU	PAUMARI/APURINÃ	19	12	31
ALDEIA NOVA	PAUMARI/APURINÃ	28	29	57
BELA VISTA	APURINÃ/ DENI/KOKAMA/MAMURI/P AUMARI/TICUNA	43	36	79
CASTANHEIRINHA	PAUMARI/APURINÃ	26	16	42
MACAUÃ	PAUMARI/APURINÃ	33	30	63

¹¹ No município de Tapauá, as aldeias mencionadas neste estudo integram Terras Indígenas oficialmente reconhecidas pelo Estado brasileiro, conforme dados da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai). Entre as Terras Indígenas homologadas situadas no município destacam-se a Terra Indígena Itixi Mitari, a Terra Indígena Jarawara/Jamamadi/Kanamati, a Terra Indígena Paumari do Cuniuá, a Terra Indígena Paumari do Lago Manissuã, a Terra Indígena Paumari do Lago Paricá, a Terra Indígena Zuruahã e a Terra Indígena Hi-Merimã, as quais passaram pelos trâmites legais de identificação, delimitação, homologação e registro, assegurando o reconhecimento jurídico dos territórios tradicionalmente ocupados pelos povos indígenas da região. Já a Terra Indígena Mamori, localizada nos municípios de Tapauá e Canutama (AM), onde se situam as aldeias Trevo, Sabazinho, Boca do Jacaré e Bela Vista, ainda não se encontra totalmente demarcada e homologada, estando atualmente na fase de estudos de identificação e delimitação. Em julho de 2025, a Funai instituiu um Grupo Técnico para a realização de estudos complementares na área reivindicada pelos povos Apurinã, Paumari, Katukina e Deni. Conforme a Portaria nº 1.049, de 18 de julho de 2024, seu status permanece “Em estudo”, abrangendo territórios nos municípios de Tapauá e Canutama, no estado do Amazonas (FUNAI, 2025).

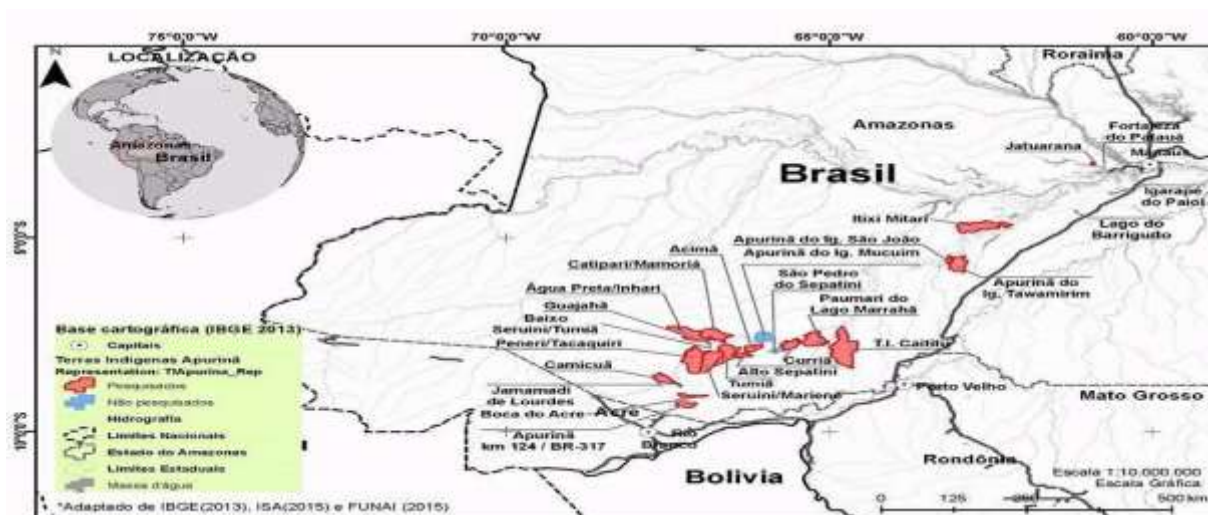
MONTE MORIA	PAUMARI/APURINÃ	14	17	31
PONTA DO EVARISTO	PAUMARI/APURINÃ	37	28	65
SABAZINHO	APURINÃ/ KATUKINA/ MAMURI/ PAUMARI	44	27	71
SAMAUMA DO JACINTO	PAUMARI/APURINÃ	12	3	15
SANTA LUZIA	PAUMARI/APURINÃ/ JAMAMADI	43	29	72
SANTO ANTÔNIO	APURINÃ	10	4	14
SANTO AUGUSTINHO	PAUMARI/ APURINÃ/ KATUKINA	50	47	97
SÃO FRANCISCO – TAWAMIRIM	APURINÃ	33	37	70
SÃO JOSÉ – TAWAMIRIM	APURINÃ	30	35	65
SÃO JOÃO	PAUMARI/ APURINÃ	71	42	113
SÃO LUCAS	APURINÃ	17	11	28
SÃO SEBASTIÃO – PUPUNHA	PAUMARI/ APURINÃ	23	20	43
TAQUARIZINHO – TAWAMIRIM	APURINÃ	9	13	22
TERRA NOVA ITABOCA	PAUMARI/ APURINÃ	19	20	39
TREVO	PAUMARI/ APURINÃ/ KOKAMA	42	43	85
VILA NOVA	APURINÃ	86	81	167
VOLTA GRANDE/TAWAMIRIM	APURINÃ	17	18	35
TOTAL: 22 ALDEIAS	7 ETNIAS	700	598	1298

Fonte: Polo Base de Saúde Indígena de Tapauá (2025).

Como observamos no quadro anterior, essa população indígena do município divide-se em sete etnias, distribuídas em vinte e duas aldeias. Vale destacar que há aldeias multiétnicas¹² em que indígenas de diferentes etnias convivem juntos, destaca-se também que os Apurinãs estão em sua maioria na população indígena do município, convivendo em diferentes TI - terras indígenas como mostra a figura a seguir:

Figura 3- Mapa da localização aproximada de Terras Indígenas Apurinã na Região do Estado do Amazonas.

¹² "Multiétnico" é um termo utilizado para descrever algo que abrange ou faz parte de várias etnias, ou ainda se refere a pessoas que apresentam semelhanças próprias de uma mesma raça. A palavra é formada pela combinação de "multi", que significa "muito", e "étnico", relativo a uma raça. Exemplo: "casamento multiétnico" (Dicionário Online de Português).



Fonte: Facundes; Lima-Padovani e Freitas (2016).

De acordo com os dados extraídos do Instituto Socioambiental (ISA, 2024) e do Decreto de 19 de abril de 2007, que homologa a demarcação administrativa da Terra Indígena Itixi Mitari, localizada nos Municípios de Anori, Beruri e Tapauá, no Estado do Amazonas, a população indígena da região, atualmente, é composta por 762 pessoas. A Terra Indígena Itixi Mitari abrange uma área de 294.194, 23m², é habitada pelos Apurinã, que pertencem à família linguística Aruak-maipure.

A presença do Estado na Terra Indígena Itixi Mitari é realizada por meio de órgãos como a Fundação Nacional do Indígenas (FUNAI) e a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI). A FUNAI é representada pela Coordenação Regional (CR), enquanto a SESAI atua por meio do Distrito Sanitário Indígena (DSI). Além disso, existem três organizações indígenas que desempenham um papel importante na região: a Associação das Mulheres Indígenas Trabalhadoras da Terra Grande (AMITTG), a Associação do Povo Apurinã da Terra Indígena Itixi Mitari (APIATI) e a Organização dos Povos Indígenas do Médio Purus (OPIMP). Essas organizações buscam promover a defesa dos direitos e o bem-estar desses territórios indígenas locais. Itixi Mitari é reconhecida por sua grande extensão e pela abundância de lagos.

Ao longo dos anos, surgiram novas lideranças e dezenas de aldeias, o que contribuiu para a expansão destas e a dispersão dos grupos por todo o território. Mesmo com esse processo de dispersão, ainda é possível observar a continuidade da relação com os lagos, tanto por meio dos casamentos atuais quanto pelos laços de parentesco estabelecidos há muito tempo (ISA, 2024).

Chagas (2017) destaca que os Apurinã chegaram ao Baixo Purus,¹³ praticando casamento exogâmico, o que levou à formação de novas organizações sociais. Antigamente, os casamentos eram realizados dentro do grupo, mas, com a dizimação das aldeias, passaram a ocorrer entre diferentes grupos. Isso gerou uma rede de alianças, mas também causou tensões e conflitos, como os entre as famílias de Tawamirim e São João, envolvendo feitiçaria e disputas territoriais.

Esses conflitos resultaram na migração para Itixi Mitari, onde novas aldeias e lideranças surgiram. A dispersão dos grupos ainda mantém a relação com os lagos, como mostra a imagem a seguir, visível nos casamentos e laços de parentesco.

Figura 4 - Lideranças Apurinã dos Lagos de Itixi Mitari.



Fonte: Ayrton Denner e Freitas (2015, apud Chagas, 2017).

A figura anterior ilustra a atual composição da TI Itixi Mitari, que é formada por 12 aldeias indígenas, e a tabela subsequente detalha a evolução numérica da população ao longo do tempo. Os dados revelam que a distribuição da população indígena na Terra Indígena Itixi Mitari tem variado ao longo dos anos, conforme apresentado na tabela a

¹³ O Rio Purus constitui um dos principais afluentes da margem direita do Rio Solimões, destacando-se como rio de águas brancas, rico em sedimentos e nutrientes, fundamental para a dinâmica ecológica, pesqueira e de transporte na Amazônia. Sua bacia hidrográfica abrange mais de 370 mil km², estendendo-se pelo Peru e pelos estados do Acre e Amazonas e é dividido em alto, médio e Baixo Purus. O Alto Purus compreende a região de nascente na Serra de Contamana (Peru) e percorre municípios acreanos como Rio Branco, Sena Madureira e Santa Rosa do Purus, com forte presença indígena e atividades agroextrativistas; do Médio Purus estende-se de Boca do Acre até Tapauá, incluindo municípios como Lábrea e Pauini, caracterizando-se por elevada biodiversidade e grande amplitude anual do nível das águas; e o Baixo Purus, de Tapauá até a foz no Solimões, nas proximidades de Beruri, Anori, Anamã e Coari, apresenta extensas áreas de várzea, intensa atividade pesqueira e significativa influência do regime hidrológico do Solimões (ALIANÇA ÁGUAS AMAZÔNICAS, 2016).

seguir. Essa oscilação populacional pode ser explicada, em grande parte, pelo processo contínuo de migração das aldeias.

Tabela 03: População indígena na TI Itixi Mitari

ANO	POPULAÇÃO NA TERRA INDÍGENA	FONTE
2022	762	IBGE
2010	311	IBGE
2006	517	Funai/Lábrea
2000	288	GT/Funai

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos do ISA (2025).

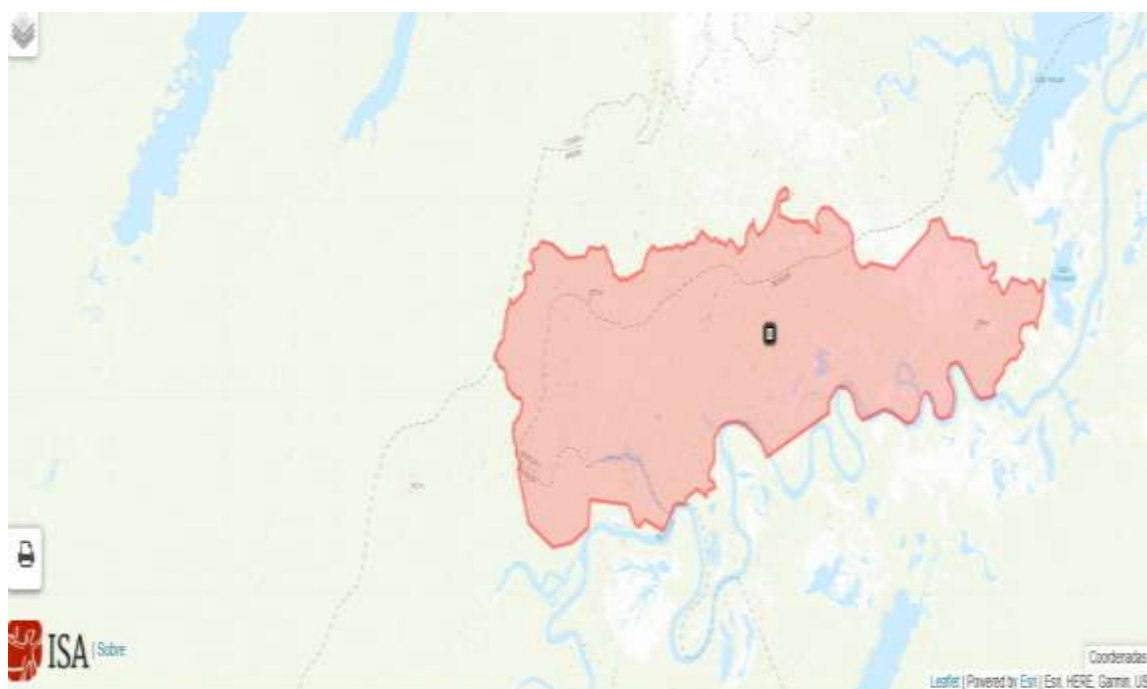
Diante disso, a escolha do município de Tapauá como *locus* da pesquisa justifica-se pela sua relevância sociocultural e educacional no contexto da educação escolar indígena, especialmente por abrigar diversas aldeias do povo Apurinã, cuja língua e cultura vêm sendo alvo de contínuos esforços de revitalização e preservação. Entre essas, destaca-se a Aldeia Vila Nova, situada na Terra Indígena Itixi Mitari, sob a liderança do senhor Alfacer João da Silva. Reconhecida como a aldeia indígena mais antiga da região do Itaboca, a Vila Nova abriga a Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti, instituição que se constitui em um espaço central de práticas pedagógicas voltadas ao ensino de línguas e à valorização dos conhecimentos tradicionais. Por essa razão, a aldeia foi escolhida como cenário deste estudo, representando de forma significativa a realidade das escolas indígenas na região do Médio Purus. A aldeia é habitada por 167 pessoas, divididas em 30 famílias. Há na aldeia 15 casas, um posto de saúde e uma escola e um centro comunitário de mulheres artesãs que ainda está em construção como demonstra a imagem a seguir:

Figura 5 - Aldeia Vila Nova, com destaque a Escola, Centro Comunitário e Posto de Saúde



Fonte: A própria autora (2025).

Figura 6- Terra Indígena Itixi Mitari, Localização Aldeia Vila Nova.



Fonte: ISA, (2025).

As figuras anteriores ilustram tanto a aldeia quanto a Terra Indígena Itixi Mitari, território indígena onde se situam os participantes desta investigação. O estudo concentrou-se na Aldeia Vila Nova, do povo Apurinã, localizada no município de Tapauá (AM).

Ao que se refere à estrutura social, a aldeia apresenta uma organização social própria, que se mantém sólida mesmo após décadas de contato com a sociedade envolvente. Essa estrutura é evidenciada pelos laços de parentesco entre os membros da aldeia, pela liderança tradicional exercida pelo cacique e pelos anciãos, e por um sistema coletivo de decisões, no qual todos os adultos têm voz, mas prevalece o respeito à sabedoria dos mais velhos. As práticas culturais e espirituais, como os rituais e o uso da língua apurinã, exercem papel central na manutenção da coesão social, funcionando como elementos de resistência e fortalecimento da identidade étnica. Os rituais estão profundamente ligados às narrativas orais, que não apenas explicam as práticas cerimoniais, mas também articulam, de maneira dinâmica, os acontecimentos do passado e do presente, revelando uma visão de mundo cosmogônica que orienta a vida cotidiana da aldeia.

No campo econômico, a Aldeia Vila Nova preserva práticas tradicionais de subsistência, como a caça e a pesca, realizadas coletivamente, com respeito aos ciclos naturais e espirituais da floresta. Essas atividades são fundamentais para a alimentação e a sobrevivência da aldeia. Complementarmente, os moradores também têm acesso a programas sociais oferecidos pelo Governo Federal, como o Bolsa Família e as aposentadorias rurais, que desempenham papel significativo na garantia das condições mínimas de vida, especialmente nos períodos de menor abundância dos recursos naturais. Dessa forma, a economia tradicional e os benefícios governamentais articulam-se com a organização social e os saberes ancestrais, constituindo um sistema integrado que assegura a continuidade cultural, a autonomia e o bem-estar do povo Apurinã. Nesse cenário, a Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti desponta como espaço central para a efetivação dessas práticas, configurando-se como objeto de análise da próxima seção.

2.2 A Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti: contexto e importância

Figura 7 - Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti



Fonte: A própria autora (2025).

A Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti¹⁴, situada em território indígena, na Aldeia Vila Nova do Lago do Itaboca, na terra indígena Itixi Mitari, recebeu seu nome conforme relato do professor Domingos Apurinã (2025), em razão de ter sido inicialmente fundada e construída por missionários que trabalhavam naquela região. Dessa forma, a denominação remete a uma atribuição religiosa, significando “Jesus me deu”. Com o decorrer do tempo, a escola de maneira formal, foi instituída através do decreto nº 051/2021 – GP/PMT de 07 de dezembro de 2021 conforme mostra a imagem abaixo.

¹⁴ Aitari Sikakiti significa “Jesus me deu” em língua Apurinã (Apurinã, 2025).

Figura 8- Decreto da Escola Indígena Aitari Sikakiti



Fonte: SEMED – Tapauá (2025).

A escola atende cerca de 71 estudantes, abrangendo diferentes etapas da educação básica, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sua estrutura arquitetônica possui 2 salas de aula, 1 cozinha/refeitório (atualmente usada como sala de aula), 1 despensa, e 1 banheiro, evidenciando as limitações de infraestrutura enfrentadas no cotidiano escolar.

O corpo docente da Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti é composto por cinco professores (quatro homens e uma mulher), dentre os quais apenas um é indígena apurinã e bilíngue em língua portuguesa e apurinã, enquanto os demais são não indígenas, monolíngues em português. Nesse contexto, o quadro docente da escola apresenta diferentes níveis e percursos de formação.

Quadro 16 – Perfil dos Professores da Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti

PROFESSOR	ETNIA	FORMAÇÃO INICIAL	SITUAÇÃO ATUAL	FORMAÇÃO CONTINUADA / OBSERVAÇÕES
Professor 1	Apurinã Bilíngue	Formado pelo Projeto de magistério indígena Pirayawara	Atua na pré-escola e 1º ano Turma voluntária de língua apurinã	Não recebeu formação de nível superior nem continuada desde a formação inicial. Possui domínio da língua apurinã e da cultura local.
Professor 2	Não indígena Monolíngue	Ensino Médio (Professor Leigo)	Atua nos anos finais do ensino fundamental	Não possui formação superior nem formação continuada.
Professor 3	Não indígena Monolíngue	Cursando Licenciatura em Geografia (EAD)	Atua nos anos finais do ensino fundamental	Em processo de formação. Ausência de formação específica para o ensino bilíngue e contexto indígena.
Professor 4	Não indígena Monolíngue	Cursando Pedagogia (PARFOR)	Atua nos anos iniciais do ensino fundamental	Em processo de formação. Ausência de formação específica para o ensino bilíngue e contexto indígena.
Professor 5	Não indígena Monolíngue	Cursando Pedagogia (EAD)	Atua nos anos iniciais do ensino fundamental e na EJA	Demonstra esforço em usar materiais em língua indígena e espaços comunitários, mas falta formação específica compromete práticas bilíngues.

Fonte: A própria autora, (2025).

O quadro evidencia a diversidade de perfis formativos entre os docentes da instituição, organizados conforme sua atuação e trajetória. O Professor 1, o único pertencente ao povo Apurinã, é bilíngue em português e apurinã, possui formação em Magistério Indígena pelo Projeto Pirayawara¹⁵ e atua na pré-escola e no 1º ano e em uma

¹⁵ O Projeto Pirayawara foi uma iniciativa do Governo do Estado do Amazonas, implementada por meio da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas, voltada à formação de professores indígenas em nível de magistério. O projeto teve como objetivo qualificar docentes para atuação em suas próprias comunidades, com ênfase na valorização das línguas maternas e dos saberes tradicionais. Contudo, sua estrutura concentrou-se na formação inicial em nível médio, não garantindo a continuidade da formação em nível superior, o que evidencia limites na consolidação de políticas públicas voltadas à

turma voluntária de língua apurinã para os comunitários; embora não tenha acesso à formação em nível superior ou continuada, destaca-se por ter domínio da língua apurinã e pelo conhecimento da cultura local. O Professor 2, não indígena, monolíngue em português, possui apenas o Ensino Médio, sendo caracterizado como “professor leigo”, conforme o art. 77 da Lei nº 5.692/1971, atuando nos anos finais do ensino fundamental sem formação superior ou continuada. O Professor 3, não indígena, também monolíngue em português encontra-se cursando Licenciatura em Geografia na modalidade de Educação a Distância (EAD) e atua nos anos finais do ensino fundamental; apesar de estar em processo de formação, não possui preparação específica para o ensino bilíngue e para o contexto indígena. O Professor 4, não indígena, monolíngue em português, cursa Pedagogia pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e atua nos anos iniciais do ensino fundamental, também em processo de formação, porém sem qualificação específica voltada ao ensino bilíngue e às especificidades da educação escolar indígena. Por fim, o Professor 5, não indígena, monolíngue em português, cursa Pedagogia na modalidade EAD e atua nos anos iniciais do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA); embora demonstre esforço na utilização de materiais em língua indígena e na valorização de espaços comunitários, a ausência de formação específica ainda limita a consolidação de práticas pedagógicas bilíngues mais efetivas.

Esse cenário revela avanços no que se refere ao ingresso de professores em cursos de graduação, mas também evidencia fragilidades estruturais na consolidação de uma equipe plenamente qualificada para atuar na Educação Escolar Indígena. A presença de apenas um docente apurinã, com formação restrita ao magistério específico, levanta questões sobre representatividade, valorização profissional e fortalecimento da autonomia pedagógica da aldeia.

Além disso, a diversidade de percursos formativos, alguns ainda em andamento e outros limitados à educação básica, exige uma reflexão crítica sobre as condições objetivas de implementação de práticas pedagógicas interculturais, bilíngues e contextualizadas à realidade do povo Apurinã. Torna-se, portanto, imprescindível ampliar políticas públicas de formação inicial e continuada que assegurem qualidade acadêmica,

permanência e valorização dos professores indígenas no contexto da Educação Escolar Indígena (AMAZONAS, 1998).

valorização dos conhecimentos tradicionais e efetiva promoção da língua e da cultura indígena no espaço escolar, sobretudo a representatividade de professores indígenas.

Apesar de já existir na comunidade há mais de 20 anos, somente no ano de 2023, a Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti passou por uma reforma em sua estrutura física, sendo contemplada com a construção de duas salas de aula, uma cozinha, um banheiro e uma despensa. Apesar dessas melhorias, a alta demanda de alunos impõe desafios significativos para a organização do espaço escolar. Atualmente, a escola funciona com três turnos, distribuindo suas turmas da seguinte forma:

Quadro 09: Organização escolar por turno e série na Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti

TURNO	TURMA / SÉRIE	PROFESSOR
MATUTINO	Pré-escola e 1º ano	Professor Apurinã
	2º e 3º anos	Professora não indígena
	4º e 5º anos	Professor não indígena
VESPERTINO	6º e 7º anos	Professor não indígena
	8º e 9º anos	Professor não indígena
NOTURNO	EJA – 1º segmento (1º ao 5º ano)	Professor não indígena
	Turma voluntária de Língua Indígena	Professor Apurinã

Fonte: A própria autora (2025).

Conforme destacamos no quadro anterior, cada turma multisseriada possui apenas um professor e seja ele indígena ou não indígena, é responsável por ministrar todos os componentes curriculares relativos a cada ano/série.

Devido à limitação de espaço físico, o refeitório da escola também é utilizado como sala de aula no turno matutino, o que evidencia as dificuldades estruturais ainda presentes para atender adequadamente à demanda educacional da aldeia. Esse contexto reforça a importância de compreender as dinâmicas que permeiam o cotidiano escolar e as estratégias adotadas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Para tanto, foi selecionado um grupo composto por dezesseis atores sociais estratégicos, representando os diferentes segmentos que participam da vida escolar. A amostra incluiu quatro dos cinco professores (sendo um indígena apurinã e três não indígenas), seis pais e comunitários, entre eles, algumas lideranças da aldeia, além de seis

estudantes com idades entre 8 e 40 anos ou mais, matriculados no Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais e na Educação de Jovens e Adultos. Essa composição reflete a complexidade do cenário educacional local, no qual os 71 alunos matriculados convivem com um corpo docente formado por professores indígenas e não indígenas, configurando um espaço de intersecção entre os conhecimentos tradicionais e o modelo escolar convencional.

A seleção dos participantes seguiu critérios de representatividade, considerando a diversidade etária, as funções sociais e os diferentes níveis de envolvimento com as práticas educacionais apurinãs. Conforme aponta Simas (2017), essa abordagem metodológica possibilita uma compreensão mais ampla das especificidades do processo educativo, especialmente no que se refere às relações entre a língua portuguesa, utilizada como veículo de instrução formal, e a língua apurinã, expressão viva da identidade cultural do povo. Assim, os sujeitos da pesquisa foram escolhidos por seu papel estratégico na mediação entre as políticas públicas de educação e os conhecimentos tradicionais, oferecendo perspectivas significativas sobre os desafios e potencialidades da escolarização em contextos indígenas.

2.3 Caracterização da abordagem e do tipo de pesquisa

Neste estudo, adotou-se a abordagem qualitativa, por permitir uma exploração mais profunda das percepções, atitudes e práticas dos sujeitos envolvidos, especialmente pais, professores e alunos, no que diz respeito ao ensino das línguas apurinã e portuguesa. A escolha se deu, porque este tipo de abordagem responde a questões muito particulares, “ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações. [...]” (Minayo, 1994, p. 21). Sendo assim, na análise qualitativa, segundo Triviños (1987, p. 133), “o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórica metodológica para realizar seu estudo”. Diante disso, a análise dos dados foi conduzida sob a perspectiva qualitativa, priorizando a interpretação dos significados e das relações culturais e sociais evidenciadas ao longo do processo investigativo.

Essa abordagem mostrou-se relevante para a investigação sobre a Educação Escolar Indígena e o Ensino de Línguas no contexto do povo Apurinã, pois se volta à compreensão e interpretação das perspectivas, experiências e significados atribuídos

pelos sujeitos envolvidos nesse contexto sociocultural específico (Minayo, 2001). Ao adotar essa perspectiva, buscou-se compreender as realidades sociais, culturais e linguísticas da aldeia Apurinã, considerando as práticas docentes desenvolvidas na Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti, localizada na Aldeia Vila Nova, município de Tapauá (AM). Essa aproximação envolve contato direto com os participantes da pesquisa, professores, alunos, pais/comunitários e lideranças, possibilitando que suas vozes fossem ouvidas e suas vivências interpretadas à luz da interculturalidade e do bilinguismo. Para tanto, foram utilizados instrumentos de geração de dados tais como entrevista semiestruturada, questionário sociolinguístico e observação participante, além da análise de documentos escolares, o que permitiu identificar concepções sobre o ensino de línguas e compreender de que forma as práticas pedagógicas contribuem para o fortalecimento da identidade e da língua Apurinã. Para tal, recorreu-se ao referencial teórico da política linguística, ancorado em Calvet (2002, 2007, 2008), Picanço, Geraldine e Mendes (2022) e Rubin (2022), o que possibilitou compreender de maneira contextualizada às práticas pedagógicas, sua eficácia e seus impactos na preservação da língua Apurinã.

A abordagem possibilitou também, analisar os aspectos sociais, históricos e culturais que permeiam a educação escolar indígena e sua relação com a preservação linguística e cultural do povo Apurinã. Desse modo, foi possível compreender como as políticas educacionais são percebidas e ressignificadas pela aldeia indígena, além de identificar práticas pedagógicas exitosas e desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo assim, para elucidar o papel da educação escolar indígena como espaço de resistência e afirmação identitária, fortalecendo a continuidade cultural do povo Apurinã.

Para sustentar e ampliar as análises, a pesquisa combinou três tipos distintos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo, integrados de modo a possibilitar um aprofundamento teórico e empírico sobre a temática investigada.

Na pesquisa bibliográfica, que, para Gil (2002, p. 44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. As fases envolveram a revisão de literatura sobre política linguística, educação escolar indígena e revitalização linguística; a seleção de referenciais teóricos sobre bilinguismo, interculturalidade e educação escolar indígena e a análise comparativa com estudos de caso similares em outras aldeias indígenas. Os principais autores consultados que se alinharam aos propósitos deste estudo, foram, Kroemer (1985), Facundes (1994; 2000),

Weiguel (2000; 2004), Schiel (2004), Bettiol (2007), Calvet (2002; 2007), Candau (2008; 2012), Duarte (2009), Walsh (2009; 2010), Simas (2016), Barros (2018), Baniwa (2019), Aquino (2022), Rubim (2022; 2024; 2025) e Santos (2022), entre outros estudiosos que discutem a história do povo e o papel da escola na preservação linguística e cultural. Esta etapa foi essencial para fundamentar teoricamente a análise das práticas docentes observadas e compreender os desafios enfrentados no ensino das línguas indígena e portuguesa em contextos sociolinguísticos vulneráveis, como é o caso da aldeia Vila Nova, do povo Apurinã no município de Tapauá-AM.

Sobre a pesquisa documental, segundo Severino (2016, p.122), é entendida como:

[...] fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (Severino 2016, p.122).

As etapas contemplaram a análise de documentos institucionais e legais, tais como os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) da escola indígena, planos de ensino, registros de formação docente, além de diretrizes curriculares nacionais. Foram examinados marcos normativos, dentre eles, a Constituição Federal de 1988, que reconhece os direitos culturais e linguísticos dos povos indígenas (art. 231); o RCNEI (1998), que enfatiza a valorização da diversidade cultural na educação infantil, a Resolução CNE/CEB n. 5, de 22 de junho de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e a BNCC (2017), que prevê a consideração das especificidades étnico-culturais na construção dos currículos escolares, no que se refere à educação escolar indígena, dentre outros. A triangulação desses documentos permitiu verificar se há respaldo institucional e normativo para a implementação de uma educação que respeite a identidade linguística e a cultural do povo Apurinã, bem como identificar lacunas e desafios enfrentados nesse processo.

Já na pesquisa de campo, que, de acordo com Gil (2008), procura o aprofundamento de uma realidade específica e é basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do que ocorre naquela realidade, nesta etapa, empregaram-se diversas técnicas de geração de dados, por meio da utilização de instrumentos como a observação participante dos processos educativos desenvolvidos na

escola indígena local; a aplicação de questionário sociolinguístico junto a alunos, professores e a membros da aldeia e a realização de entrevistas semiestruturadas com pais, professores e demais moradores. Minayo (2001) e Severino (2016) destacam que a pesquisa de campo é de grande relevância para delimitar um recorte espacial correspondente ao objeto investigado, permitindo ao pesquisador conhecer os atores sociais e grupos específicos envolvidos no estudo.

Essa fase da pesquisa tornou-se essencial para alcançar os objetivos específicos de i) realizar um levantamento sociolinguístico junto à aldeia, envolvendo professores indígenas, comunitários que sejam pais de alunos e alunos apurinãs da escola de educação indígena Aitari Sikakiti; ii) mapear as práticas pedagógicas voltadas ao ensino das línguas portuguesa e da língua apurinã e iii) analisar a eficácia das práticas de ensino para o fortalecimento da língua originária.

Tendo em vista que este tipo de pesquisa permite uma compreensão mais profunda dos significados, práticas e interações presentes no contexto da escola e da aldeia, permitindo que o pesquisador faça uma imersão no contexto pesquisado, por esse motivo, para que esta etapa se efetivasse, seguiram-se princípios metodológicos específicos, que compreenderam: anuência da liderança indígena da aldeia, anuência da secretaria de educação por se tratar de pesquisa na escola, parecer de mérito da pesquisa junto ao CNPq, liberação para entrada em território indígena demarcado junto à FUNAI, aprovação do projeto pelo Comitê de Ética CEP/CONEP, seleção da amostra, entrada em campo, geração de dados, elaboração de notas de campo, análise dos dados e redação do relatório de pesquisa (Marconi; Lakatos, 2017). Ressalta-se que a descrição detalhada de tais procedimentos metodológicos será fornecida na sequência do estudo, permitindo compreender como a pesquisa se estruturou e se desenvolveu ao longo do estudo.

Vale destacar que a escolha do *lócus* da pesquisa recaiu sobre a Aldeia Vila Nova, no município de Tapauá, AM, por se tratar de uma aldeia indígena com expressivo contingente populacional, formada por uma população de 167 pessoas distribuídas nas faixas etárias e sexo a seguir:

Tabela 4 – População da Aldeia Vila Nova (Povo Apurinã) por faixa etária e sexo – Polo Base Tawamirim

FAIXA ETÁRIA	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
0 a 4 anos	12	16	28
5 a 9 anos	12	13	25
10 a 14 anos	12	13	25

15 a 19 anos	13	7	20
20 a 24 anos	6	4	10
25 a 29 anos	6	7	13
30 a 34 anos	9	7	16
35 a 39 anos	1	3	4
40 a 44 anos	2	2	4
45 a 49 anos	0	4	4
50 a 54 anos	1	1	2
55 a 59 anos	2	2	4
60 a 64 anos	2	2	4
65 a 69 anos	2	0	2
75 a 79 anos	1	1	3
TOTAL	86	81	167

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir dos dados da SESAI, (2025).

Nesse contexto, a escola Aitari Sikakiti apresenta um número significativo de alunos matriculados e está inserida em um cenário em que a língua e a cultura indígena ainda são preservadas. A instituição se encontra em uma região geograficamente afastada e de difícil acesso, sobretudo durante o período de vazante do rio, quando a estiagem isola a aldeia, tornando o deslocamento até lá ainda mais complexo. Por esse motivo, a observação foi realizada no mês de julho, período em que as atividades escolares ainda transcorriam de forma regular e o acesso à aldeia se apresentava como mais viável. Ao que se refere aos sujeitos envolvidos na pesquisa, de modo geral, definiu-se os critérios específicos de inclusão e exclusão, levando em consideração os diferentes grupos envolvidos e os instrumentos metodológicos utilizados.

Com o intuito de proporcionar uma compreensão mais objetiva acerca da metodologia adotada nesta pesquisa, elaborou-se um esquema representacional que sintetiza o percurso metodológico, conforme apresentado na Figura 8.

Figura 9 - Fluxograma Caracterização dos Caminhos da Pesquisa

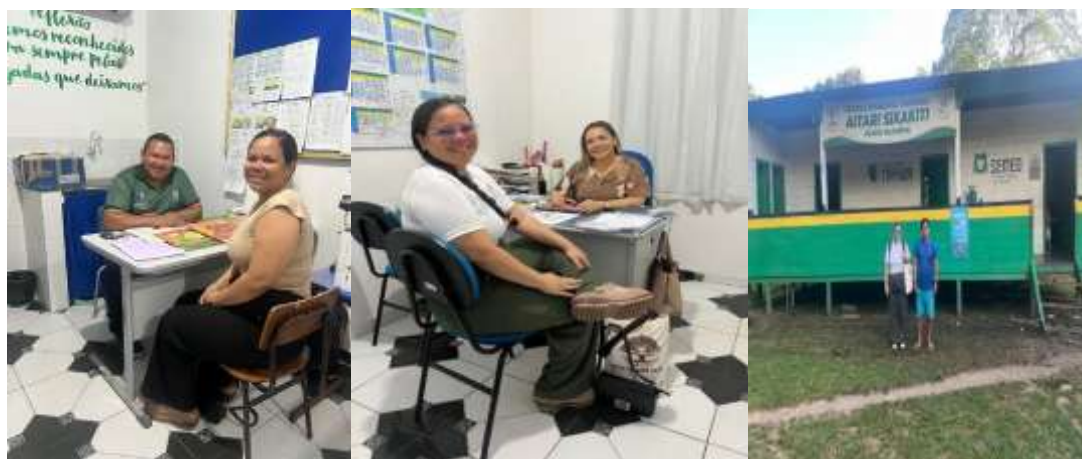


Fonte: A própria autora (2025).

Uma vez delineada a caracterização da abordagem e o tipo da pesquisa, passa-se à apresentação dos procedimentos metodológicos utilizados para a geração e a análise dos dados. Assim, a seguir, descreve-se as etapas e instrumentos empregados na investigação, tais como a observação participante, questionário sociolinguístico e entrevistas semiestruturadas, bem como os caminhos adotados para a interpretação dos dados.

2.4 Obtenção da Autorização para a Condução da Pesquisa e Trabalho de Campo

Figura 10- Secretaria de Educação e Lideranças indígenas concedendo anuência à realização da pesquisa, conforme os princípios éticos de respeito e consentimento comunitário.



Fonte: A própria autora (2025).

A realização desta pesquisa, pautada em princípios éticos e metodológicos rigorosos, dependia da obtenção de autorizações formais e anuências junto às instâncias competentes, considerando a natureza sensível da investigação em contexto indígena. Tal cuidado garante não apenas a legitimidade do estudo, mas também o respeito aos direitos e à cultura da aldeia Apurinã, assegurando a interlocução responsável entre pesquisador e a aldeia.

Nesse sentido, o processo iniciou-se com a Anuência da Liderança Indígena da aldeia, que fora na ocasião assinada pelo cacique da aldeia, condição fundamental para o ingresso no território e para a realização das atividades de pesquisa. Essa etapa envolveu diálogos prévios com representantes da aldeia, visando apresentar os objetivos, métodos e possíveis impactos do estudo, além de assegurar o consentimento informado coletivo e junto a este documento, por se tratar de uma pesquisa que tem relação não só com a aldeia,

mas também com a escola, adquirimos também a anuência da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/TAPAUÁ, por meio da Secretária de Educação, Pedagogo da Educação Escolar Indígena e Coordenador da Educação escolar Indígena.

Posteriormente, foi obtido o parecer de mérito da pesquisa junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), garantindo o reconhecimento formal da relevância acadêmica e social do projeto. Em seguida, buscou-se a liberação para entrada em território indígena demarcado junto à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), cumprindo os trâmites legais exigidos para pesquisas em terras indígenas.

Outro passo essencial foi a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP), conforme preconizado pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Tal aprovação assegura que o estudo observe os princípios éticos fundamentais, incluindo respeito à dignidade, autonomia e cultura dos participantes. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 87184325.6.0000.5020 e o do Parecer Consubstanciado da CONEP nº 7.701.515, atendendo aos princípios éticos que regem pesquisas com seres humanos.

Com as autorizações e anuências devidamente obtidas, e tendo assegurado a legitimidade ética e cultural para a realização da investigação, avançou-se para a etapa de geração, em que se estabeleceram vínculos, observações participantes, entrevista semiestruturada e aplicação de questionário sociolinguístico.

Por fim, a última etapa envolveu o registro, a organização e a interpretação das práticas docentes observadas, possibilitando compreender de forma aprofundada as dinâmicas e significados presentes na Educação Escolar Indígena do povo Apurinã. Na seção seguinte, serão apresentados detalhadamente os instrumentos utilizados para geração e depois serão apresentadas análise dos dados, explicitando as técnicas utilizadas e as estratégias interpretativas que sustentam os resultados desta investigação.

2.5 Instrumentos de Geração de Dados

A geração de dados foi realizada por meio de diferentes instrumentos, tais como observação participante, questionário sociolinguístico e entrevistas semiestruturadas, elaboração de notas de campo e registro audiovisual, sempre com atenção às normas

éticas estabelecidas. Essas informações foram posteriormente organizadas e analisadas, culminando na elaboração de notas de campo e na redação do relatório final de pesquisa, conforme orientações metodológicas descritas por Marconi e Lakatos (2017).

Após aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP/CONEP, realizou-se a entrada em campo planejada, marcada pelo estabelecimento de vínculos com a aldeia e pelo diálogo contínuo com professores, lideranças indígenas, demais participantes e sobretudo com o órgão de saúde SESAI com quem fizemos parceria para a viagem a campo, articulamos parceria de deslocamento para subsidiar o meio de transporte necessário para o desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista as especificidades e o difícil acesso ao lago onde se localiza a aldeia. Esse momento foi fundamental para promover confiança, entendimento mútuo e integração ao contexto social e cultural da pesquisa. Sendo assim, dirigimo-nos ao município de Tapauá, onde está localizada a Aldeia Vila Nova (Lago do Itaboca), pois o período de permanência na aldeia permitiria

[...] aos sujeitos e ao investigador, uma participação ativa onde se compartilham os modos culturais (tipos de refeições, formas de lazer etc...). isto é, em outros termos, o pesquisador não fica fora da realidade que estuda, à margem dela, dos fenômenos aos quais procura captar seus significados e compreender (Triviños, 2012, P. 121).

Organizada a viagem e considerando o local de origem da pesquisadora, partiu-se inicialmente de Manaus-AM em direção a Tapauá-AM por via fluvial, percorrendo aproximadamente 541 km a 565 km. Essa escolha decorreu das especificidades geográficas da região e das condições de acesso ao território indígena, sendo o transporte por barco a alternativa mais viável para transpor as distâncias e alcançar a aldeia Apurinã. A distância entre Manaus e Tapauá é de aproximadamente 541 km em linha reta, o que demandou três dias e diversas horas de viagem, por percurso fluvial. Ao chegar à cidade de Tapauá, foi realizado contato com a Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de reafirmar a anuência para a realização da pesquisa e alinhar procedimentos.

Dois dias após essa etapa inicial, contando com o apoio e parceria a Secretaria de Saúde Indígena – SESAI, por meio do Distrito Sanitário Especial Indígena – DSEI MÉDIO RIO PURUS, deu-se prosseguimento à viagem de área até as aldeias indígenas da parte de baixo do Rio Purus, em que começaria pela Aldeia Vila Nova. Essa etapa até a chegada na aldeia, teve duração de três dias, em função das condições logísticas e das particularidades da região, pois como já nos encontrávamos no mês de Julho, durante o trajeto, foi necessária uma parada emergencial na aldeia Indígena São Sebastião do povo

Apurinã, que já se encontrava afetada pela estiagem, o que demandou atendimento imediato de saúde antes da continuidade da viagem. Ressalta-se que a escolha deste período para ingresso na aldeia ocorreu porque o lago do Itaboca ainda se encontrava em período de cheia. Essa dinâmica corrobora a observação de André (2012, p. 49), que menciona que:

Uma das implicações de realizar o trabalho de campo num período concentrado de tempo é que o pesquisador tenderá a complementar os dados de observação com os de entrevista. Já que há a preocupação de retratar a situação pesquisada em suas múltiplas dimensões, ele vai buscar nos informantes a variedade de significados que eles atribuem a essa situação.

Superada essa etapa, seguimos rumo à Aldeia Vila Nova, local onde a pesquisa seria efetivamente desenvolvida, permitindo à pesquisadora inserir-se no contexto estudado e iniciar a geração de dados. O percurso revelou-se singular, marcado pela exuberância da paisagem, especialmente a vista do lago ao adentrar o caminho final até a aldeia, sobretudo pela hospitalidade do povo ribeirinho em cada comunidade que parávamos. Ao chegarmos, por volta das 15h do quarto dia de viagem, fomos recebidos pelo filho do cacique, que o representava, uma vez que o cacique se encontrava na cidade participando de um curso sobre medicina indígena.

A aldeia já aguardava nossa chegada, e aproveitamos o momento para realizar as primeiras articulações para o início das atividades no dia seguinte. Subimos o barranco¹⁶ e realizamos visitas aos professores e a alguns comunitários, muitos dos quais conhecíamos apenas por meio de fotografias e conversas telefônicas e reforçamos o objetivo da visita a aldeia e a finalidade da pesquisa. As interações iniciais revelaram-se essenciais para a construção de vínculos de confiança, garantindo a aceitação do pesquisador tanto nas salas de aula quanto nos domicílios da aldeia, em atenção à natureza participativa e sensível do estudo. Nesse contexto, procedeu-se à aplicação de cada instrumento de geração de dados, conforme detalhado nas subseções a seguir.

2.5.1 A Observação Participante

¹⁶ "Barranco" refere-se principalmente a um terreno íngreme e acidentado, como uma ribanceira ou despenhadeiro.

Durante o período de permanência na aldeia, ficamos hospedados em uma embarcação ancorada no porto local. Ao amanhecer, subimos o barranco para ter acesso à aldeia e à escola onde faríamos nossas primeiras observações. A observação participante, nesse contexto, configura-se como um instrumento de investigação qualitativa que permite ao pesquisador imergir nas atividades cotidianas dos sujeitos estudados, favorecendo a compreensão aprofundada das dinâmicas sociais e culturais em seu próprio contexto. Conforme Becker e Geer (1969, p. 322), trata-se de “[...] um instrumento no qual o observador participa do dia a dia das pessoas que estão sendo estudadas, seja abertamente no papel de pesquisador ou secretamente em algum papel disfarçado, observando como as coisas acontecem, ouvindo o que é dito e questionado pelas pessoas durante um período de tempo”. Angrosino (2009) ressalta que a observação participante deve ser compreendida não apenas como instrumento, mas como uma estratégia que combina a participação do pesquisador com instrumentos de coleta de dados, como entrevistas. Nesse sentido, Serva e Jaime Júnior (1995) enfatizam que, por meio deste, os participantes deixam de ser meros objetos de pesquisa para assumir o papel de sujeitos ativos, contribuindo diretamente para a compreensão do fenômeno investigado.

Diante disso, nossas primeiras observações, realizadas ao amanhecer, revelaram cenas cotidianas: atividades domésticas, fogueiras acesas para a preparação de alimentos trazidos pelos homens durante a caça e a pesca realizadas à noite. Observou-se que essas atividades produtivas ocorriam preferencialmente durante o período noturno, enquanto mulheres e crianças assumiram, pela manhã, a tarefa de preparar os alimentos. Era perceptível, nas observações e nas conversas com os moradores, que os Apurinãs daquela aldeia tinham o costume de consumir, logo pela manhã, peixe assado, carne de caça, batatas, macaxeira e cará.

O objetivo central desta etapa de pesquisa foi a observação em sala de aula, sem deixar de considerar as práticas cotidianas da aldeia. Assim, às 7h da manhã e às 13h da tarde, nos dirigimos à Escola de Educação Escolar Indígena Aitari Sikakiti, horário em que os alunos chegavam. As salas encontravam-se sempre lotadas, o que se explica pelo costume da aldeia de cultivar plantações próximas às residências, dispensando a necessidade de retirar crianças da escola para atividades laborais. A partir dessa perspectiva, buscamos compreender o cotidiano formativo dos alunos, pois “a investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma

multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador” (ANDRÉ, 2012, p. 31).

Figura 11 - Observação Participante em sala de aula



Fonte: A própria autora (2025).

Para a observação das atividades escolares, os critérios de inclusão exigiram vínculo formal com a Escola Aitari Sikakiti, participação ativa nas aulas observadas e autorização prévia da escola e dos próprios sujeitos, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Os professores observados deveriam estar diretamente envolvidos no ensino da Língua Portuguesa e/ou da Língua Apurinã. Foram excluídos aqueles que não faziam parte da escola, que não autorizaram a observação ou que estiveram ausentes durante o período de pesquisa de campo. Esses critérios asseguraram a representatividade dos diferentes perfis sociais e educacionais presentes na aldeia, respeitando os princípios éticos e metodológicos da pesquisa científica. Nesse sentido, nos primeiros contatos, conversamos com os pais dos alunos observados para a liberação e assinatura dos Termos e também com os professores. Diante disso, começamos pela leitura dos Termos de Consentimento e Assentimento para os indivíduos envolvidos, após a realização dos procedimentos e da assinatura dos TCLE e TALE, iniciamos nossas observações nas salas de aula.

Enfatiza-se que o período de permanência na aldeia ocorreu entre os dias 20 e 25 de julho, tempo em que foram desenvolvidas as atividades de campo previstas nesta pesquisa. As observações-participantes em sala de aula ocorreram, especificamente, no período de 21 a 24 de julho, durante as quais foram acompanhadas três aulas de cada professor observado. Essas observações concentraram-se nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Língua Indígena, levando em consideração o professor que ministrasse os dois componentes curriculares, sendo ele falante ou não do apurinã, mas que fosse responsável por ministrar quaisquer um dos componentes mencionados, conforme demonstra o quadro a seguir e teve propósito de ii) mapear as práticas pedagógicas voltadas ao ensino das línguas portuguesa e da língua apurinã da Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti, situada na Aldeia Vila Nova, o que alcança um dos objetivos específicos desta pesquisa.

Quadro 10 – Distribuição das observações realizadas na Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti – Aldeia Vila Nova (21 a 24 de julho)

TURNO	TURMA / SÉRIE	PROFESSOR(A)	COMPONENTES CURRICULARES OBSERVADOS	DIAS DE OBSERVAÇÃO	QUANTIDADE DE AULAS OBSERVADAS
Matutino	Pré-escola e 1º ano	Professor apurinã	Língua Portuguesa / Língua Indígena	21, 22 e 23 de julho	3 aulas de 50 min
Matutino	2º e 3º anos	Professora não indígena	Língua Portuguesa / Língua Indígena	21, 23 e 24 de julho	3 aulas de 50 min
Matutino	4º e 5º anos	Professor não indígena	Língua Portuguesa / Língua Indígena	22, 23 e 24 de julho	3 aulas de 50 min
Vespertino	6º e 7º anos	Professor não indígena	Língua Portuguesa / Língua Indígena	21, 22 e 23 de julho	3 aulas de 50 min
Vespertino	8º e 9º anos	Professor não indígena	Língua Portuguesa / Língua Indígena	22, 23 e 24 de julho	3 aulas de 50 min
Noturno	EJA – 1º segmento (1º ao 5º ano)	Professor não indígena	Língua Portuguesa / Língua Indígena	21, 22 e 23 de julho	3 aulas de 50 min

Fonte: Elaborado pela própria autora, (2025).

Conforme evidenciado no quadro apresentado, observa-se que, embora todos os docentes ministrem os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Língua Indígena, apenas o professor apurinã é bilíngue em português e língua apurinã. Os demais professores não indígenas são monolíngues em português e demonstram apenas

compreensão razoável da língua apurinã, o que pode implicar limitações no desenvolvimento de práticas pedagógicas plenamente alinhadas às especificidades linguísticas e culturais do povo atendido.

Nos primeiros momentos de observação, os alunos demonstraram curiosidade diante da presença da pesquisadora, questionando sobre o motivo de sua permanência na escola e observando atentamente seus movimentos. Os professores, por sua vez, buscaram tranquilizá-los, reforçando o caráter educativo e investigativo da pesquisa, o que contribuiu para reduzir a euforia inicial do grupo. Com o decorrer do tempo, foi possível perceber uma adaptação gradual ao contexto, à medida que os alunos passaram a se sentir mais à vontade com a presença da pesquisadora em sala de aula. As interações tornaram-se mais espontâneas e as aulas passaram a transcorrer de forma natural, sem que a observação interferisse significativamente nas atividades pedagógicas. Esse processo de aproximação e aceitação foi fundamental para garantir a autenticidade dos dados coletados, favorecendo a compreensão das práticas docentes em seu contexto real e cotidiano.

A realização dessas observações permitiu registrar as estratégias didáticas adotadas, as formas de interação entre professores e estudantes e os modos como os conhecimentos tradicionais e a língua Apurinã são integrados às atividades escolares, contribuindo para a valorização cultural e linguística da aldeia e para a análise crítica das práticas docentes no âmbito da educação escolar indígena.

Além da observação em sala, acompanhamos os professores em atividades externas, como passeios pela aldeia e levantamento da quantidade de moradores em cada casa, assim como a descrição de locais comunitários. Após o período de observação, foi feito um diário de campo com os registros para posteriormente serem analisados. Durante o período de observação, houve trocas de experiências e ideias sobre o processo de aprendizagem, e, enquanto pesquisadores, nos dispusemos a colaborar na organização de materiais pedagógicos.

2.5.2 A Entrevista Semiestruturada

Figura 12- Realização de entrevista semiestruturada com comunitário da Aldeia na Aldeia Vila Nova, povo indígena Apurinã.



Fonte: A própria autora (2025).

Para o desenvolvimento da geração dos dados empíricos, compreende-se que os instrumentos de geração de dados desempenham um papel fundamental na pesquisa, pois possibilitam ao pesquisador obter informações relevantes para a compreensão do objeto investigado. Nesse sentido, é essencial que tais instrumentos estejam em harmonia com as demais etapas da investigação, garantindo coerência metodológica ao estudo (Severino, 2016). Dentre os instrumentos utilizados, optou-se também pela entrevista, entendida como uma “técnica de coleta de informações sobre determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados” (Severino, 2016, p. 133). Essa escolha justifica-se pela possibilidade de obtenção de dados mais profundos, permitindo a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e experiências.

Nesse contexto, a entrevista semiestruturada foi incorporada à investigação por favorecer não apenas a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua interpretação e compreensão em sua totalidade, esta combina perguntas previamente elaboradas com a liberdade de o entrevistado discorrer sobre o tema, permitindo maior flexibilidade e aprofundamento das respostas (Severino, 2016; Triviños, 2012).

Após o período de convivência e a construção de vínculos de confiança, proporcionados pela observação participante, iniciamos, de forma complementar, a

aplicação desse segundo instrumento de geração de dados. As entrevistas foram realizadas em momento posterior ao contato inicial com professores, estudantes e comunitários, configurando-se como conversas espontâneas compostas por perguntas abertas, que favorecem a fluidez, o aprofundamento e a validação das informações obtidas. Conforme orienta Severino (2016), o pesquisador deve buscar estabelecer um diálogo que permita ao entrevistado expressar livremente suas percepções e inquietações sobre o objeto estudado, evitando intervenções que possam direcionar as respostas. Assim, as entrevistas foram conduzidas de maneira ética e respeitosa, priorizando o contexto cultural e social da aldeia indígena participante.

Uma vez estabelecida a confiança entre a pesquisadora e a aldeia, e devidamente apresentados os objetivos e os procedimentos éticos da pesquisa, procedeu-se à leitura e assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas ocorreram tanto no espaço escolar, em horários previamente combinados com os sujeitos da pesquisa, quanto nas residências dos comunitários, conforme a disponibilidade e o interesse de cada participante. Este instrumento, em articulação com a observação participante e a aplicação de questionário sociolinguístico, constituiu a base da análise sobre as percepções de professores e pais comunitários a respeito das práticas pedagógicas adotadas na Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti. Assim, buscou-se compreender de que maneira tais práticas contribuem para a consolidação de uma educação escolar indígena alinhada à realidade sociocultural e linguística do povo Apurinã.

Com a realização das entrevistas semiestruturadas, foi possível identificar os sujeitos diretamente envolvidos no processo educativo da Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti. A seleção dos participantes ocorreu de forma intencional, considerando o papel e a contribuição de cada um no contexto da educação escolar indígena do povo Apurinã. Assim, participaram desta etapa da pesquisa, onze participantes, sendo eles, um professor apurinã da Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti, sete comunitários Apurinã residentes na Aldeia Vila Nova, sendo eles pais ou não de alunos da referida instituição, além de três docentes não indígenas cuja atuação pedagógica foi considerada relevante para a análise.

Foram incluídos na pesquisa indígenas Apurinãs com idade igual ou superior a 18 anos, residentes na Aldeia Vila Nova, pessoas com participação ativa nas práticas socioculturais e linguísticas da escola local, professores indígenas e não indígenas vinculados à Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti, bem como pais ou responsáveis

por alunos da instituição. A participação dos voluntários esteve condicionada à leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em conformidade com as diretrizes éticas da pesquisa. Foram excluídas da entrevista pessoas menores de 18 anos, indivíduos sem vínculo com a aldeia ou com a escola, membros da aldeia sem envolvimento com as práticas escolares ou socioculturais locais, e aqueles que não autorizaram formalmente sua participação mediante a assinatura do TCLE. A seguir, apresenta-se o perfil dos participantes entrevistados, destacando suas funções, experiências e o vínculo estabelecido com a escola e com a aldeia, elementos fundamentais para a compreensão das práticas pedagógicas e do processo de ensino de línguas no contexto apurinã.

A seguir, apresenta-se o perfil detalhado dos participantes da entrevista semiestruturada, considerando envolvimento nas práticas linguísticas e culturais. Esses elementos contribuíram para compreender como as experiências e as percepções individuais se articulam na consolidação das práticas pedagógicas interculturais e bilíngues na escola indígena Apurinã. Com vistas a assegurar o anonimato dos participantes, estes foram identificados por números, de modo a preservar sua privacidade e identidade. O quadro a seguir sistematiza essas informações, considerando aspectos como sexo, idade, função/atuação, vínculo com a escola e tempo de residência na aldeia, de modo a oferecer uma visão abrangente do perfil dos colaboradores da pesquisa.

Quadro 11: Participantes da Entrevista

CATEGORIA	PARTICIPANTE	SEXO	IDADE	FUNÇÃO / ATUAÇÃO	VÍNCULO COM A ESCOLA	TEMPO NA ALDEIA
Professores não indígenas	P1	Feminino	23	Professora	Docente temporária	1 ano
	P2	Masculino	23	Professor	Docente temporário	1 ano
	P3	Masculino	40	Professor	Docente temporário	4 anos
Professor apurinã	P4	Masculino	60	Professor	Docente efetivo	41 anos
Comunitários / Pais / Responsáveis	P5	Masculino	18	Comunitário	Estudante	18 anos
	P6	Feminino	65	Comunitário	Responsável por aluno	41 anos
	P7	Masculino	69	Comunitário	Responsável por aluno	41 anos
	P8	Masculino	40	Comunitário	Responsável por	40 anos

					aluno	
	P9	Masculino	36	Comunitário Liderança indígena	Responsável por aluno	36 anos
	P10	Masculino	35	Comunitário	Responsável por aluno	35 anos
	P11	Feminino	28	Comunitária	Responsável por aluno	28 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Observa-se, a partir da análise do quadro acima, que os participantes da pesquisa apresentam diversidade de idade, sexo, função e vínculo com a escola, o que permite compreender diferentes perspectivas sobre as práticas pedagógicas e o ensino de línguas na aldeia Apurinã. Ao organizar os dados em faixa etária e sexo (quadro a seguir), torna-se evidente a predominância masculina, especialmente entre os comunitários e professores não indígenas, bem como a concentração de participantes mais jovens entre 18 e 35 anos. Essa distribuição evidencia a coexistência de experiências diversas, desde indivíduos com pouca vivência escolar formal até docentes e líderes comunitários com longa trajetória na aldeia, permitindo uma análise mais rica das práticas pedagógicas e das interações culturais que sustentam o processo educativo.

Quadro 12 – Distribuição dos participantes por faixa etária e sexo

FAIXA ETÁRIA	QUANTIDADE	SEXO
18–25	3	2 Masculino / 1 Feminino
26–35	2	1 Masculino / 1 Feminino
36–45	3	3 Masculino
46–60	1	1 Masculino
61–70	2	1 Masculino / 1 Feminino

Fonte: Elaborado pela própria autora, (2025).

As entrevistas foram realizadas inicialmente com os professores (indígenas e não indígenas) da Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti, e, posteriormente, com os comunitários/pais de alunos, que gentilmente nos receberam em suas residências nos dias 24 e 25 de julho de 2025. Essa sequência possibilitou um contato mais próximo com os docentes antes do diálogo com os demais membros da aldeia, o que facilitou a compreensão do contexto escolar e o encaminhamento das demais entrevistas.

O roteiro da entrevista semiestruturada foi elaborado com base nos objetivos da pesquisa, tendo como finalidade compreender as práticas pedagógicas voltadas ao fortalecimento da língua originária e, conseqüentemente, à preservação da identidade cultural do povo Apurinã. Inicialmente, o roteiro contemplou cinco questões centrais, tais como: Como você começou a aprender e usar a língua apurinã? Ela faz parte da sua vida desde sempre? Como você percebe a importância da língua apurinã para a aldeia? Você nota diferenças no uso da língua entre as gerações mais jovens e as mais velhas? Como a língua apurinã é ensinada e utilizada na escola da aldeia? Pode relatar de que maneira ela é incorporada nas atividades cotidianas? E, por fim, você acredita que o ensino da língua apurinã contribui para o fortalecimento da identidade cultural das crianças? De que forma isso acontece?

Essas questões foram direcionadas à compreensão das práticas pedagógicas e do ensino de línguas no contexto da educação escolar indígena. As entrevistas foram conduzidas em ambientes escolhidos pelos participantes, de forma tranquila, com duração média de 30 minutos cada. Essa condição favoreceu que os entrevistados se sentissem à vontade para expressar suas percepções de maneira espontânea, elemento essencial para captar os sentidos e representações do universo sociocultural estudado (André, 2012).

Todas as falas foram gravadas em áudio, com o consentimento dos participantes, e, posteriormente, transcritas integralmente para posteriormente serem analisadas. Optou-se por manter a integridade linguística das falas, sem correções gramaticais, a fim de respeitar as variações próprias da língua falada pelos participantes. Sobre o uso do gravador de voz, Triviños (2012, p. 148) ressalta que esse instrumento “permite contar com todo o material fornecido pelo informante, o que não ocorre seguindo outro meio”. Além do gravador, também foram utilizados o caderno de campo, o celular (para registro em áudio e vídeo) e o computador, empregado na etapa de transcrição.

2.5.3 Questionário Sociolinguístico

Figura 13- Aplicação do questionário sociolinguístico com participantes da Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti.



Fonte: A própria autora (2025).

O universo de aplicação deste questionário compreende a comunidade de fala Apurinã, pertencente ao tronco Aruák. Segundo o IBGE (2022), o povo Apurinã soma 24.530 pessoas no Brasil, das quais 4.815 vivem em Terras Indígenas, 15.127 em áreas urbanas fora das TIs e 4.588 em áreas rurais fora das TIs, com maior concentração nos estados do Amazonas, Rondônia e Acre. Entretanto, apenas 30% dessa população ainda fala a língua Apurinã (Facundes, 2020), sendo que a maior proporção de falantes se concentra nas aldeias.

Nesse contexto, a aldeia Vila Nova, objeto deste estudo, é composta por 167 comunitários, divididos em 30 famílias. A aplicação do questionário sociolinguístico constituiu uma etapa essencial para o levantamento da realidade linguística da aldeia, estando diretamente relacionada a um dos objetivos desta pesquisa: realizar um mapeamento linguístico envolvendo professores indígenas, pais de alunos e os próprios alunos da Escola Indígena Aitari Sikakiti, pertencente ao povo Apurinã.

No contexto da pesquisa, foi gerada, por meio do questionário sociolinguístico, uma amostra composta por 13 indivíduos, distribuídos por diferentes faixas etárias, sexos e vínculos com a escola. A faixa I compreendeu participantes de 8 a 12 anos, incluindo duas alunas da Escola Municipal Aitari Sikakiti. A faixa II, de 13 a 17 anos, contou com dois alunos do sexo masculino e uma aluna do sexo feminino, também vinculados à escola. Na faixa III, de 18 a 39 anos, participaram quatro indivíduos, sendo três homens e uma mulher, caracterizados como alunos/comunitários e pais ou mães de alunos. Por fim, a faixa IV, com 40 a 69 anos, incluiu quatro participantes, dois homens e duas

mulheres, compostos pelo único professor apurinã da escola e comunitários com função de pais ou líderes na aldeia. A distribuição detalhada dos participantes por faixa etária, sexo e categoria encontra-se apresentada no quadro a seguir:

Quadro 13 – Amostra de Participantes do Questionário na Aldeia Apurinã (Aldeia Vila Nova)

FAIXA ETÁRIA	SEXO FEMININO	SEXO MASCULINO	CATEGORIA DE PARTICIPANTE
08 a 12 anos	2	0	Alunos da Escola Municipal Aitari Sikakiti
13 a 17 anos	1	2	Alunos da Escola Municipal Aitari Sikakiti
18 a 39 anos	1	3	Alunos/comunitários e pais/mães de alunos
40 a 69 anos	2	2	Comunitários e professor apurinã da escola
TOTAL	6	7	13 participantes

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados coletados em campo (2025).

Participaram dessa etapa seis alunos, seis comunitários e um professor (único docente indígena da escola). A amostra da pesquisa abrangeu participantes de diferentes faixas etárias e vínculos com a escola, permitindo uma análise ampla das práticas sociolinguísticas na aldeia Apurinã. Essa distribuição evidencia a presença equilibrada entre os gêneros e a representatividade intergeracional, aspectos fundamentais para compreender a relação entre práticas pedagógicas, uso da língua Apurinã e manutenção da identidade cultural local. Essa fase metodológica, precedida por observação participante e aplicação de entrevistas, teve papel fundamental para a geração de dados.

O instrumento aplicado foi desenvolvido com base em autores como Braggio (1992) e Muñoz (1991), contendo 82 questões organizadas em categorias que abrangem identificação dos participantes, línguas faladas e escritas, compreensão, leitura, fala e escrita, usos linguísticos em diferentes contextos sociais, leitura e escrita em apurinã, além de informações sobre filiação e uso linguístico entre gerações.

Os critérios de inclusão estabeleceram que poderiam participar do estudo apenas indivíduos que residissem na aldeia indígena Aldeia Vila Nova, pertencentes à etnia Apurinã, enquadrados em faixas etárias previamente definidas, sem distinção de gênero

ou sexo, e que tivessem firmado consentimento formal. Para alunos menores, tal consentimento foi obtido por meio da assinatura dos responsáveis legais. Por outro lado, foram excluídos indivíduos que não cumprissem esses requisitos, residissem fora da aldeia há mais de dez anos, não assinalassem o termo de consentimento ou assentimento ou não respondessem ao questionário de forma completa, comprometendo a validade dos dados.

A aplicação ocorreu presencialmente, em horários previamente acordados, respeitando a rotina comunitária. Com apoio de mediadores locais, a pesquisadora apresentou os objetivos do levantamento, explicou o conteúdo do questionário e esclareceu dúvidas, assegurando compreensão e engajamento. O processo contemplou a distribuição estratégica dos instrumentos para garantir representatividade entre as categorias sociais, nível de escolaridade e faixas etárias presentes, assegurando validade e diversidade no levantamento. Além disso, seguiu rigorosamente princípios éticos, preservando o direito dos participantes de recusar ou retirar sua participação a qualquer momento. Participaram os sujeitos conforme o quadro descrito a seguir:

Quadro 14: Perfil dos Participantes que responderam ao Questionário Sociolinguístico

FAIXA ETÁRIA	Nº	IDADE	SEXO	CATEGORIA	ESCOLARIDADE
I (08 a 12 anos)	01	11	F	Aluno	4º Ano do Ensino Fundamental.
	02	12	F	Aluno	6º Ano do Ensino Fundamental.
II (13 a 17 anos)	03	14	M	Aluno	7º Ano do Ensino Fundamental.
	04	16	M	Aluno	8º Ano do Ensino Fundamental.
	05	15	F	Aluno	8º Ano do Ensino Fundamental.
III (18 a 39 anos)	06	18	M	Aluno/Comunitário	EJA – 1º Segmento (1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental.)
	07	36	M	Comunitário/Pai de aluno	Estudou até o 4º Ano do Ensino Fundamental.
	08	35	F	Comunitária/Mãe de aluno	Estudou até o 2º Ano do Ensino Fundamental.
	09	23	M	Aluno/Comunitário	Estudou até o 8º Ano do Ensino Fundamental.
IV (40 a 69 anos)	10	60	M	professor apurinã	Possui Magistério Indígena.
	11	40	F	Aluno/Comunitário/Pai de aluno	EJA – 1º Segmento (1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental.)

	12	65	F	Comunitário/Pai de aluno	Nunca Estudou
	13	69	M	Comunitário	Nunca estudou

Fonte: A própria autora (2025).

O quadro evidencia um grupo diversificado, composto por 13 participantes com idades entre 11 e 69 anos, distribuídos em diferentes faixas etárias e níveis de escolaridade. Observa-se que, entre as mulheres, predominam os níveis iniciais de instrução: duas cursam o ensino fundamental e outras duas apresentam histórico de baixa escolarização, uma aluna da EJA e outra sem escolarização formal. Entre os homens, nota-se uma presença mais expressiva em níveis mais elevados de ensino, incluindo alunos do ensino fundamental, jovens da EJA e um professor apurinã com formação em Magistério Indígena.

Após a aplicação do questionário, os dados foram organizados e analisados de forma a possibilitar uma compreensão mais ampla do perfil sociolinguístico da aldeia através dos participantes da pesquisa. Assim, a aplicação do questionário revelou-se não apenas como um procedimento técnico de geração de dados, mas também como um instrumento metodológico que, aliado à observação participante e às entrevistas, possibilitou compreender de forma mais aprofundada a dinâmica sociolinguística da aldeia Apurinã, contribuindo significativamente para a análise das práticas pedagógicas e de sua relação com a preservação da língua e da identidade cultural.

2.6 Retorno à Cidade de Tapauá

Figura 14 - Retorno fluvial à cidade de Tapauá após o encerramento do trabalho de campo.



Fonte: A própria autora (2025).

Encerradas as atividades de campo na Aldeia Indígena Vila Nova, iniciou-se o processo de retorno à cidade de Tapauá, ponto de partida para o deslocamento posterior até Manaus, local de residência e instituição de origem da pesquisadora. O retorno

ocorreu entre os dias 29 e 30 de julho, após vários dias de convivência e intenso trabalho de pesquisa junto à Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti e à aldeia local.

Naquela manhã, a aldeia encontrava-se em clima de grande movimentação. Diversos moradores também se preparavam para seguir viagem à cidade de Tapauá, por diferentes motivos. Alguns comunitários e lideranças indígenas participaram de uma formação promovida pelo Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI), enquanto outros planejavam deslocar-se à sede municipal para receber seus vencimentos, realizar compras e resolver pendências pessoais. Essa coincidência de datas intensificou a movimentação na aldeia, que vivia, simultaneamente, um momento de festividade e agitação. Além das viagens programadas, ocorria, naquele mesmo dia, a final de um campeonato de futebol indígena, evento que reuniu equipes e torcedores de aldeias vizinhas pertencentes ao povo Apurinã, entre elas as Aldeias Terra Nova, Aldeia Nova e Macauã. O torneio esportivo representava não apenas uma ocasião de lazer, mas também um importante espaço de socialização e fortalecimento dos laços comunitários entre os povos da região. Durante todo o dia, o campo de futebol da aldeia foi tomado por sons, cores e expressões culturais características, evidenciando a vitalidade da convivência coletiva e o protagonismo juvenil nas atividades esportivas.

Após o encerramento do campeonato, as equipes e visitantes se organizaram para o retorno às suas respectivas aldeias ou à cidade de Tapauá. Uma grande embarcação comunitária partiu levando os moradores e participantes do evento. Contudo, devido à grande quantidade de passageiros, não foi possível integrar o grupo, pois o barco já se encontrava com sua capacidade máxima. Somava-se a isso o fato de que a embarcação da equipe de saúde indígena seguiria para outra aldeia, impossibilitando o apoio logístico à pesquisadora.

Diante dessa situação, foi necessário buscar uma alternativa de transporte. Com o auxílio dos funcionários do DSEI, organizamos um pequeno bote motorizado para realizar o trajeto até a saída da boca do lago, onde haveria a passagem de um recreio ¹⁷ com destino à cidade de Tapauá. A viagem de bote iniciou-se por volta das 5 horas da manhã, em um percurso de aproximadamente 40 minutos, atravessando trechos de rio cercados por densa vegetação e pela tranquilidade característica das primeiras horas do dia na floresta amazônica.

¹⁷ *Recreio* é o termo regional utilizado na Amazônia para designar embarcações fluviais de médio porte, geralmente utilizadas para o transporte de passageiros e cargas entre comunidades ribeirinhas e sedes municipais.

O encontro com o recreio ocorreu conforme o previsto, e, após o embarque, iniciou-se a segunda etapa da viagem de retorno. O percurso fluvial até Tapauá teve duração de cerca de 17 horas, percorrendo longos trechos de rio sob o calor intenso do verão amazônico. Durante o trajeto, foi possível observar novamente as margens cobertas de mata nativa, pequenas comunidades ribeirinhas e a presença constante de embarcações de diferentes portes, que compõem o cotidiano da navegação na região. A chegada à cidade de Tapauá marcou o encerramento oficial das atividades de campo, concluindo um ciclo de imersão, aprendizagem e interação com o povo Apurinã. O retorno foi também um momento de reflexão sobre a experiência vivida, o acolhimento da aldeia e a riqueza cultural e linguística observada ao longo da pesquisa. Essa etapa final, embora logística, compôs simbolicamente o fechamento da pesquisa de campo, reafirmando o compromisso da pesquisadora com a escuta respeitosa e o registro das práticas e saberes que caracterizam a educação escolar indígena Apurinã.

2.7 A Análise dos Dados da Pesquisa

Para a análise dos dados provenientes da pesquisa bibliográfica e documental, utilizou-se a Análise de Conteúdo, conforme proposta por Franco (2018). Este método, tem como objetivo compreender “as mensagens dos enunciados do discurso e das informações [...]” (Franco, 2018, p. 7), buscando decodificar os significados e sentidos contidos nas mensagens, que podem ser verbais (orais ou escritas), gestuais, silenciosas, figurativas, documentais ou diretamente provocadas (Franco, 2018, p. 12). Dessa forma, a Análise de Conteúdo permitiu construir um referencial teórico a partir do conhecimento empírico, considerando a realidade concreta, a história e o contexto social dos sujeitos investigados.

A aplicação desse método, aliada ao método hermenêutico-dialético, possibilitou uma análise interpretativa aprofundada, articulando dados empíricos e fundamentos teóricos. Segundo Minayo (2004), o método hermenêutico-dialético coloca em evidência a compreensão do tratamento dos dados e das condições cotidianas da vida, permitindo esclarecer as estruturas mais profundas do mundo social. Ainda segundo Minayo (2004, p. 231), o método é capaz de oferecer uma interpretação precisa da realidade, pois “coloca a fala em seu contexto, permitindo entendê-la a partir de seu interior e no campo da especificidade histórica e totalizante em que é produzida”.

Para Brito (2016), a hermenêutica é uma disciplina voltada à interpretação e compreensão de textos, discursos e símbolos, buscando extrair o significado subjacente das manifestações culturais e linguísticas. Esse método enfatiza a interpretação contextualizada, considerando o contexto histórico, cultural e social em que os textos foram produzidos. Por sua vez, a dialética, segundo Minayo (2001), trata das contradições e do movimento das ideias e realidades, reconhecendo que fenômenos e conceitos estão em constante transformação, e que as contradições internas constituem fontes de mudança e desenvolvimento.

Após a aplicação dos instrumentos, observações participantes, entrevistas semiestruturadas e questionário sociolinguístico, e a devida organização dos dados gerados, procedeu-se à análise sistemática das informações obtidas a partir dos três instrumentos, tendo como base o referencial teórico construído para sustentar esta pesquisa.

Para os dados oriundos do questionário sociolinguístico, a análise fundamenta-se em autores como Weigel (2000; 2004), Calvet (2002, 2007), Candau (2008; 2012), Walsh (2009; 2010), Simas (2016), Baniwa (2019), Rubim (2022; 2024; 2025), Bergamaschi (2012; 2015 e 2022) e Santos (2022), que discutem interculturalidade, política linguística, o ensino das línguas indígenas e do português em contextos interculturais, ressaltando a importância da preservação das línguas originárias e da interação dos estudantes com a sociedade nacional por meio do domínio da língua oficial.

Para os dados das observações participantes, o aporte teórico está centrado em autores que tratam do amparo legal e pedagógico do ensino de línguas na educação escolar indígena, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, sobretudo Resoluções CNE/CEB nº 5 de 2012 e CNE/CP nº 1 de 2015 que asseguram o direito à educação bilíngue e intercultural e os demais autores que dialogam neste estudo. Esses referenciais orientam a análise das práticas docentes observadas, permitindo compreender como os fundamentos legais, culturais e linguísticos se articulam no cotidiano escolar da aldeia Apurinã.

Já para os dados das entrevistas semiestruturadas, o embasamento teórico concentra-se nas discussões sobre a diversidade linguística, o contexto histórico, sociocultural e linguístico do povo Apurinã, sobretudo as concepções das práticas de ensino nas aldeias, com base em estudos de Kroemer (1985), Facundes (1994; 2000), Schiel (2004), Bettiol (2007), Duarte (2009), Simas (2016), Barros (2018), Baniwa

(2019), Aquino (2022), Bergamaschi (2012; 2015 e 2022) e Santos (2022), que contribuem para compreender os processos de manutenção e transformação da língua e da cultura Apurinã.

Os dados foram tratados de forma integrada, articulando a Análise de Conteúdo (Franco, 2018) e o método hermenêutico-dialético (Minayo, 2001, 2004; Brito, 2016). A Análise de Conteúdo permitiu identificar e categorizar os significados presentes nos discursos, nas práticas pedagógicas e nas manifestações culturais observadas, enquanto a hermenêutica-dialética possibilitou interpretar essas informações à luz da dinâmica social, cultural e histórica do povo Apurinã. A hermenêutica forneceu a base interpretativa para identificar os sentidos presentes nas entrevistas, observações e práticas pedagógicas registradas em campo, enquanto a dimensão dialética permitiu reconhecer as contradições e tensões existentes entre o currículo escolar oficial e as formas tradicionais de ensino e transmissão de saberes Apurinã. Dessa forma, a hermenêutica-dialética foi adotada como um instrumento metodológico de compreensão e transformação, possibilitando analisar as práticas docentes como expressões da história, identidade e resistência cultural do povo Apurinã.

A análise constituiu-se como um processo reflexivo e dialógico, em que compreender significou participar de um movimento contínuo de reconstrução de sentidos. Ao examinar as falas dos professores, comunitários e alunos, bem como as observações do cotidiano escolar na Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti, buscou-se evidenciar como linguagem, prática pedagógica e cultura se entrelaçam na construção de significados sobre o ensino e a aprendizagem. Esse processo reconhece que o conhecimento é produzido no diálogo, em que tradição, língua e prática educativa se interpenetram, configurando modos próprios de ensinar e aprender.

Dessa forma, a análise dos dados não se restringiu à descrição das práticas ou falas, mas buscou compreender as relações entre linguagem, cultura e ensino, revelando os sentidos construídos pelos sujeitos pesquisados, bem como as tensões entre o currículo escolar formal e as formas tradicionais de ensino e transmissão de saberes Apurinã. A triangulação dos três instrumentos proporcionou uma visão mais ampla e profunda das práticas docentes e da função da língua Apurinã na preservação cultural e identitária, garantindo a consistência e a validade das interpretações.

Logo, diante do exposto nesta seção, compreende-se que a metodologia adotada nesta pesquisa foi cuidadosamente estruturada de modo a assegurar a coerência entre os objetivos propostos e os procedimentos empregados. Ao explicitar os tipos de pesquisa

utilizados, bibliográfica, documental e de campo, a abordagem qualitativa e o método hermenêutico-dialético, buscou-se fundamentar teoricamente cada etapa do percurso investigativo, garantindo rigor científico e consistência analítica. Assim, esta seção ofereceu uma visão detalhada do caminho metodológico percorrido, evidenciando as escolhas que sustentam a construção do corpus e a interpretação dos dados. Por fim, a abordagem metodológica apresentada, fundamentada nos princípios de representatividade e diversidade, permitiu uma análise ampla das especificidades do processo educativo indígena, constituindo a base para a discussão do suporte legal que sustenta o ensino de línguas na Educação Escolar Indígena, tema abordado na próxima seção.

III - O AMPARO LEGAL DO ENSINO DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A educação escolar indígena no Brasil é um campo marcado por lutas históricas por reconhecimento e pela valorização das culturas e das línguas indígenas. Desde as mobilizações dos anos 1970, que reivindicavam um modelo educacional respeitoso às especificidades indígenas, até a consolidação de direitos na Constituição de 1988, a trajetória legal tem buscado garantir uma educação diferenciada e intercultural. Nesse processo, os direitos linguísticos foram gradualmente definidos com base no Direito Internacional dos Direitos Humanos (DIDH), cujos princípios remontam à Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Esse processo foi impulsionado pela renovação do direito constitucional, marcada por novas fundamentações teóricas, como o avanço da doutrina dos direitos fundamentais (neoconstitucionalismo).¹⁸ Além disso, a promulgação da Constituição Federal de 1988 e o aprofundamento dos debates sobre direitos fundamentais contribuíram significativamente para a consolidação desses direitos. Nesse contexto, a língua emerge não apenas como instrumento de comunicação, mas como eixo central de identidade, resistência e revitalização cultural, especialmente para povos como os Apurinã, cuja língua enfrenta os desafios de uma sociedade majoritária que o marginaliza.

Por considerarmos importante discutir os direitos conquistados pelos indígenas para mapearmos as práticas pedagógicas voltadas ao ensino das línguas portuguesa e língua apurinã e analisá-las, nesta seção deste estudo, examinaremos as políticas públicas relacionadas à educação escolar indígena, considerando desde suas primeiras formulações até às diretrizes mais recentes que garantem o direito ao ensino bilíngue nas escolas indígenas. Para isso, abordaremos a evolução histórica da Educação Escolar Indígena no Brasil, as políticas públicas implementadas ao longo do tempo e as leis que asseguram o ensino bilíngue. Além disso, discutiremos o papel do ensino de línguas nas escolas indígenas, a educação escolar intercultural e decolonial, seus conceitos e características, e apresentaremos um levantamento sociolinguístico da aldeia Apurinã,

¹⁸ Segundo Walber de Moura Agra (2008), o neoconstitucionalismo tem como uma de suas marcas a concretização das prestações materiais prometidas pela sociedade, servindo como ferramenta para a implantação de um Estado Democrático Social de Direito. Considerado um movimento caudatário do pós-modernismo, suas principais características são: a) positividade e concretização de um catálogo de direitos fundamentais; b) onipresença dos princípios e das regras; c) inovações hermenêuticas; d) densificação da força normativa do Estado; e) desenvolvimento da justiça distributiva. (AGRA, Walber de Moura. *Curso de Direito Constitucional*. São Paulo: Atlas, 2008).

focando na Aldeia Vila Nova, que é o nosso local de estudo. São analisados marcos legais de relevância, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998, a Resolução CNE/CEB nº 5 de 22 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, a Resolução CNE/CP nº 1 de 7 de janeiro de 2015 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores indígenas em nível médio e superior, e outras leis, as quais estabelecem as bases para a implementação do ensino bilíngue, sobretudo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento normativo que visa orientar a Educação Básica brasileira e que começou a ser elaborado em 2015 pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), instituída sua implantação por meio da Resolução CNE/CP nº 02, 22/12/2017 e a presença do Projeto Político Pedagógico (PPP), como instrumento norteador do processo educativo que retrata “[...] crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo [...]” (Veiga, 2006 p. 8). Esse projeto desempenha papel fundamental na construção de um espaço de diálogo e de promoção do direito à igualdade. Deve ser, portanto, o ponto de referência do trabalho escolar, pois é a partir dele que os sujeitos conduzem, reestruturam e avaliam seu funcionamento.

A seção também aborda o papel do ensino das línguas indígenas e do português, ressaltando o processo de interculturalidade, que não só promove a preservação das línguas originárias, mas também facilita a integração dos estudantes à sociedade, por meio do domínio da língua oficial do Brasil. Essa discussão é enriquecida pelas contribuições de estudiosos como Weigel (2000; 2004), Candau (2008), Walsh (2010), Simas (2016), Baniwa (2013; 2019) e Bergamaschi (2012; 2015 e 2022), cujas obras fundamentam as reflexões sobre a relevância desse processo para a educação e a inclusão social dos povos indígenas.

3.1 Educação Escolar Indígena no Brasil: Evolução Histórica, Políticas Públicas e as Leis que garantem o Ensino Bilíngue

Baniwa (2013) considera que a história da Educação Escolar Indígena no Brasil pode ser dividida em dois períodos, com a promulgação da Constituição de 1988 como marco. O autor ressalta que, antes dessa data, entre 1500 e 1988, a "escola para indígenas

" tinha como objetivo a integração forçada dos povos indígenas à sociedade nacional, resultando na marginalização de suas línguas, culturas e saberes. O modelo educacional era vertical, com os brancos impondo a cultura dominante, sem espaço para a participação indígena. A partir de 1988, com a nova Constituição, a escola indígena passa a ter a missão de respeitar as especificidades e os direitos dos povos indígenas, promovendo a continuidade de suas identidades culturais. Ainda para o autor, a implementação dessa nova missão representa o maior desafio da educação escolar indígena contemporânea: transformar a educação colonial em um meio de fortalecimento das culturas e identidades indígenas, respeitando sua diversidade, enquanto promove o diálogo com outras culturas e saberes.

Nesse contexto, diversas bases legais para a EEI no Brasil, são fundamentais. Dentre elas, destacam-se: a Constituição Federal de 1988, nos artigos 210, 215, 231 e 232; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos artigos 26, 32, 78 e 79; o Plano Nacional de Educação, que inclui um capítulo sobre a Educação Escolar Indígena; o Parecer 14/99, de 14 de setembro de 1999, do Conselho Nacional de Educação; a Resolução 03/99, de 10 de novembro de 1999, também do Conselho Nacional de Educação; o Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004, que ratifica a Convenção 169 da OIT; as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena; o Guia do Formador para Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

A Constituição de 1988, ao reconhecer a existência sociocultural e étnica dos povos indígenas, deu início ao processo de reconhecimento e garantia de direitos específicos. No contexto da educação escolar indígena, esse reconhecimento possibilitou, entre outras conquistas, a utilização, promoção e valorização da língua indígena, assim como o respeito aos processos próprios de ensino-aprendizagem nas escolas das aldeias. Esse direito encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, que estabelece a base legal para tais avanços: “O ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988, Artigo 210, Inciso 2).

É a partir da Constituição de 1988, que houve uma revalorização da educação indígena no Brasil, com a implementação de novos marcos legais que garantiram maior autonomia e respeito às especificidades culturais dos povos indígenas. O primeiro momento importante foi a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, que detalhou a função social da escola indígena,

reconhecendo a necessidade de uma educação bilíngue, intercultural, comunitária e diferenciada, respeitando as línguas, culturas e saberes próprios de cada povo indígena. Depois disso, em 2001, com a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE), foi reforçada a obrigação do Estado em garantir uma educação que respeite as especificidades de cada povo indígena, incluindo o ensino bilíngue (língua indígena e português) e a formação de professores capacitados para essas modalidades de ensino. Baniwa (2013) destaca que, além disso, outros dispositivos legais, como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo Brasil em 2004, também confirmam o compromisso do país com os direitos das comunidades indígenas à autodeterminação educacional, permitindo que as próprias comunidades definem suas práticas e projetos pedagógicos.

A LDBEN, em seus artigos 26, 32, 78 e 79, reafirma que a educação indígena deve ser oferecida com uma abordagem intercultural e bilíngue, respeitando as línguas e modos de aprendizagem tradicionais dos povos indígenas. A lei também garante que a formação dos professores seja adequada a essas realidades e que o currículo seja específico para cada comunidade. Em termos de organização pedagógica, cada escola indígena tem a autonomia para definir seu próprio projeto político-pedagógico, assegurando que o ensino seja desenvolvido de acordo com as necessidades e saberes locais. A lei garante ainda que cada escola indígena tenha liberdade para definir seu próprio projeto político-pedagógico, como pode averiguar no trecho a seguir:

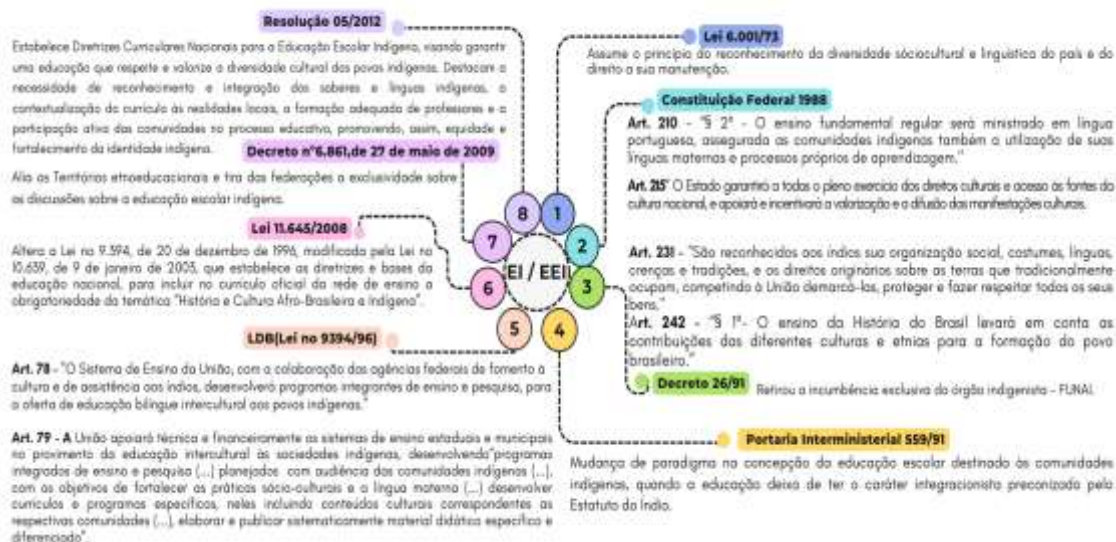
O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. A união apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas de ensino e pesquisa e ensino. Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (LDBEN, artigo 32, § 3º e artigo 79, § 1º e 2º)

Com o intuito de esclarecer de maneira mais precisa a nova orientação legal, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer 14 e da Resolução 03 de 1999, estabeleceu o *status* jurídico, pedagógico e administrativo das escolas indígenas, com a definição de normas e um ordenamento jurídico específicos:

Estabelecer, no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprio e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (CNE, Resolução 03/1999, Artigo 1º).

A propósito, Baniwa (2013) destaca que a conquista dos direitos legais é, por si só, de grande relevância, pois é a partir dessas normativas que os povos indígenas adquirem o respaldo e a legitimidade necessários para exigir dos governos a efetiva implementação dessas leis. Ademais, os povos indígenas recebem apoio político-jurídico em suas ações, o que lhes permite, em situações em que o Estado falha no cumprimento de seu papel como promotor e garantidor dos direitos, tomar a iniciativa de implementá-los, amparados pela legislação vigente, conforme resume o fluxograma a seguir:

Figura SEQ Figura * ARABIC 15- Leis que garantem o direito a Educação Escolar Indígena.



Fonte: A própria autora (2025).

Adicionalmente, destaca-se o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI – 1998), uma iniciativa coordenada pelo Ministério da Educação e do Desporto, que tem o propósito de

oferecer subsídios e orientações para elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, considerando o princípio da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como, para elaboração e produção de materiais didáticos e formação de professores indígenas. (Referencial Curricular para as Escolas Indígenas, 1998, p. 9).

Diante disso, salienta-se que o RCNEI tem como objetivo apresentar, ideias fundamentais e sugestões de trabalho para diversas áreas do conhecimento, adaptadas a cada ciclo escolar nas escolas indígenas de Ensino Fundamental. Em complemento a este referencial, a Resolução CNE/CEB nº 5 de 22 de junho de 2012 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, assegurando o direito a uma educação diferenciada, comunitária, bilíngue ou multilíngue e intercultural. A normativa reconhece a especificidade sociocultural dos povos indígenas, valoriza suas línguas e saberes, organiza a educação em territórios etnoeducacionais e garante flexibilidade pedagógica, como calendários próprios e formas diferenciadas de ensino. Também fortalece a participação da comunidade na gestão escolar e a valorização dos professores indígenas.

Por sua vez, a Resolução CNE/CP nº 1 de 7 de janeiro de 2015 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores indígenas em nível médio e superior, estabelecendo que essa formação deve ser específica, diferenciada e, preferencialmente, ofertada por instituições públicas. A normativa orienta a preparação de docentes com competência técnica e pedagógica para atuar em seus contextos socioculturais, integrando docência, pesquisa e gestão comunitária como princípios formativos. Além disso, assegura que o processo formativo valorize as línguas maternas e os conhecimentos tradicionais, fortalecendo a identidade e a autonomia dos povos indígenas.

Sendo assim, enquanto a Resolução CNE/CEB nº 5 de 22 de junho de 2012 estabelece as diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, definindo os princípios que orientam a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas. Por outro lado, a Resolução CNE/CP nº 1 de 7 de janeiro de 2015 regulamenta a formação dos professores que atuarão nessas instituições, assegurando que sua

preparação seja específica e diferenciada. De forma complementar, ambas as normativas garantem que a educação e a formação docente respeitem e valorizem a diversidade sociocultural dos povos indígenas.

Nessa mesma vertente, o PNE (Lei 10.172/2002) apresenta um enfoque mais detalhado e específico sobre a educação escolar indígena, dedicando-lhe um capítulo inteiro, subdividido em três partes: "diagnóstico da escola indígena e sua perspectiva histórica", "diretrizes gerais" e "objetivos e metas". Para garantir que as escolas recebam os recursos pedagógicos necessários, o PNE prevê o aumento do financiamento federal em parceria com os Estados. Além disso, sugere a adaptação de programas do MEC voltados ao apoio da educação, como a merenda escolar, transporte e a TV Escola, e propõe a criação de iniciativas para a produção e publicação de materiais didáticos específicos. É importante destacar que o PNE também estabelece prazos para avaliar o cumprimento das metas previstas, permitindo o monitoramento e a verificação do progresso das medidas implementadas. Diante disso, foi estabelecido um plano para a educação escolar indígena no Brasil com metas em diferentes prazos:

Até janeiro de 2002: Criação da categoria oficial de escola indígena, implementação das Diretrizes e Parâmetros Curriculares e definição de padrões mínimos de infraestrutura escolar.

Em até dois anos: Regularização das escolas indígenas existentes, criação de um plano para a formação de docentes indígenas em nível superior e fortalecimento de setores responsáveis pela educação indígena nas secretarias estaduais de educação.

Em até cinco anos: Equipar as escolas indígenas com bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio.

Até janeiro de 2011: Oferecer o ensino fundamental I em todas as escolas indígenas e expandir os programas para as séries de quinta a oitava.

Conforme Baniwa (2013), o Plano Nacional de Educação (PNE) transforma a escola indígena, que antes era uma instituição isolada e, muitas vezes, excludente, como acontecia com as escolas vinculadas à FUNAI, em uma parte integrante da política pública nacional. Esse processo valoriza as pedagogias indígenas e respeita os métodos próprios de ensino-aprendizagem de cada povo. No PNE 2014-2024, estabelecido pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o estado do Amazonas assegura a meta de Educação Escolar Indígena, que também está garantida no Plano Estadual de Educação.

Além das iniciativas legislativas e dos projetos já mencionados, existem outros programas que foram desenvolvidos com o intuito de promover a educação para as minorias no Brasil. Um exemplo significativo é o Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena, lançado em 1998. Este programa foi criado com o objetivo de possibilitar um ensino que valorize a diversidade cultural e linguística, incentivando os professores indígenas a se orgulharem de suas culturas, além de registrar e sistematizar os saberes e as histórias de seus povos. Com isso, busca-se enriquecer e pluralizar os currículos das escolas indígenas.

Neste mesmo cenário, é relevante também mencionar o lançamento de "Os Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena: Guia do Professor", publicado em 2002. Este guia propõe um total de doze módulos a serem desenvolvidos em 265 horas, com o intuito de promover um ensino e aprendizagem mais alinhados à realidade sociocultural dos povos indígenas. Baniwa (2013) reforça que para que isso seja possível, é necessário estabelecer um cronograma que respeite as particularidades de cada aldeia, como o calendário de atividades na aldeia, incluindo épocas de roça, ciclos rituais, estação das chuvas, entre outros aspectos. Os módulos podem ser implementados como parte de um curso de formação para professores indígenas. Caso as Secretarias de Educação ainda não ofereçam esse tipo de curso, o desenvolvimento desses módulos pode servir como o ponto de partida para um projeto de formação, com o objetivo de titular seus professores.

Diante do exposto, Baniwa (2013) destaca avanços nas políticas de educação escolar indígena, como a representação no Conselho Nacional de Educação (CNE), a criação de conselhos estaduais de educação indígena e a participação indígena em conferências nacionais. Importantes decisões políticas, como a criação da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), impulsionaram a visibilidade das escolas indígenas e promoveram a formação de professores indígenas e a produção de material didático específico. Esses avanços fortaleceram a inclusão indígena no sistema educacional e deram maior protagonismo às aldeias indígenas.

Por outro lado, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) suscita debates importantes no contexto da educação indígena. Embora a BNCC preveja competências específicas e contemple a perspectiva intercultural, críticos como

Gonçalves et al. (2020) ¹⁹ e Silva e Sena (2022) ²⁰ alertam para riscos de padronização e controle ideológico, questionando se as especificidades culturais e linguísticas indígenas são efetivamente respeitadas. Ademais, análises como a de Militão (2022) ²¹ indicam limitações no documento, que, por tratar a educação indígena de maneira genérica, pode desconsiderar os processos participativos e o protagonismo dos povos indígenas na construção de currículos diferenciados e bilíngues, já consolidados em estados como Maranhão e Amazonas, e em experiências municipais como a de Itamaraju (BA) para o povo Pataxó.

Nos contextos dessas discussões, uma legislação estadual, como a recente Lei nº 6.303/2023 do Amazonas, surge como um marco importante no contexto da garantia do ensino bilíngue no estado. Essa lei amplia e formaliza os direitos linguísticos dos povos indígenas e busca implementar a educação bilíngue em escolas, reconhecendo oficialmente as línguas indígenas como patrimônio cultural e linguístico do Amazonas.

Joania Wapichana (2025) destaca que "A cooficialização surge como um dos meios possíveis para atingir os objetivos tanto da legislação nacional quanto internacional, visando à proteção das línguas indígenas, contribuindo, assim, para a valorização da diversidade cultural e linguística do país." Nesse contexto, a cooficialização das línguas indígenas no Brasil é uma medida importante para a preservação e valorização das línguas e culturas originárias. Esse processo reconhece as línguas indígenas como patrimônio cultural e garante aos seus falantes direitos linguísticos plenos, como o uso das línguas em documentos oficiais, escolas e serviços públicos. Rubim (2024) reforça que, no Brasil, a trajetória da cooficialização das línguas indígenas tem sido marcada por avanços significativos, especialmente nos estados da Amazônia, como o Amazonas, mas ainda enfrenta desafios em diversas regiões, como no município de Tapauá que é o *locus* desta pesquisa.

A cooficialização das línguas indígenas no Brasil teve seu marco inicial em 2002, no município de São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas. Esse foi o primeiro

¹⁹ GONÇALVES, R. M.; MACHADO, T. M. R.; CORREIA, M. J. N. A BNCC na contramão das demandas sociais: planejamento com e planejamento para. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 38, p. 338-351, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6012>. Acesso em: 15 de out. 2025.

²⁰ SILVA, Fábio Dantas de Souza; SENA, Ivania P. Freitas de Souza. Base Nacional Comum Curricular: confronto entre o marco legal e a política em implementação. *Linguagens, Educação e Sociedade*, v. 26, n. 52, 249-270, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/rles.v26i52.3132>. Acesso em: 15 de out. 2025.

²¹ MILITÃO, A. N. Contrapontos da BNCC para a Educação Escolar Indígena. *Olhar de Professor*, [S. l.], v. 25, p. 1-17, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20938.047. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20938>. Acesso em: 15 de out. 2025.

município do país a reconhecer as línguas indígenas como cooficiais, ao lado do português. As línguas Nheengatu, Baniwa e Tukano passaram a ter status jurídico, o que significou um avanço crucial para a inclusão linguística dos povos indígenas. A partir desse primeiro exemplo, o processo de cooficialização começou a se expandir, com outras cidades e estados adotando políticas semelhantes. No contexto nacional, a cooficialização é vista como uma medida de reparação histórica aos povos indígenas, que foram historicamente marginalizados, seus territórios destruídos e suas línguas e culturas silenciadas. Rubim, (2024) destaca que o reconhecimento oficial dessas línguas visa corrigir essa injustiça, promovendo a equidade de direitos linguísticos e fortalecendo a cidadania plena dos povos indígenas. Atualmente, 37 línguas indígenas foram cooficializadas em diversas regiões do Brasil, e mais de 47 políticas públicas ²²de cooficialização estão em vigor, refletindo o crescente reconhecimento da diversidade linguística do país, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 15: Línguas Indígenas Cooficializadas no Brasil

Nº	LÍNGUA INDÍGENA	FAMÍLIA	MUNICÍPIO/ESTADO	LEI/DATA
1	Apurinã	Aruak	AMAZONAS	Lei 6.303/2023
2	Desana	Tukano Oriental		
3	Kanamari	katikuna		
4	Marubo	Pano		
5	Matis			
6	Matsés			
7	Sateré – Mawe	Tupi		
8	Mura	Mura		
9	Tariana	Aruak		
10	Waimiri (Atroari)	Karib	AM/RR	Lei 6.303/2023 PL nº 310/2023
11	Waiwai			
12	Hixkaryána(Hixkariána)		RORAIMA	PL nº 310/2023
13	Ingarikó			
14	Pa tamóna (Kapóng)			
15	Taulipáng(Pemong)			
16	Mayongóng			

²² Para saber mais sobre o tema, consulte RUBIM, A. C.; KLEPPA, L.; MELGUEIRO, E. M. *Cartilha de Cooficialização de Línguas Indígenas*. Brasília, v. 111, 2024.

17	Ninám	Yanomam i		
18	Sanumá			
19	Máku (Nadahup)	Nadahup		
20	Makuxi	Karib	Bonfim(RR)	Lei 211/2014 PL n° 310/2023
			Cantá(RR)	Lei 281/2015 PL n° 310/2023
21	Wapichana	Aruak	Bonfim(RR)	Lei 211/2014 PL n° 310/2023
			Cantá(RR)	Lei 281/2015 PL n° 310/2023
22	Yanomami	Yanomam i	São Gabriel da Cachoeira(AM)	Lei 0084/2017 Lei 6.303/2023 PL n° 310/2023
23	Baniwa	Aruak	São Gabriel da Cachoeira(AM)	Lei 145/2002
24	Nheegatu	Geral		Lei 6.303/2023
25	Tukano	Tukano		
26	Tikuna	Tikuna	Santo Antônio Do Içá (AM)	Lei 298/2020 Lei 6.303/2023
27	Guarani	Tupi- guarani	Tucuru (MS)	Lei 848/2010
28	Akwê-Xerente	Macro-Jê	Tocantínia (TO)	Lei 411/2012
29	Guarani	Tupi- guarani	Amambaí (MS)	Lei 2.457/2015
30	Mebêngôkre (Kayapó)	Macro-Jê	São Felix do Xingu (PA)	Lei 571/2019
31	Tenetehara-guajajara	Tupi- guarani	Barra da Corda (MA)	Lei 900/2020
32	Tupi-nheengatu		Monsenhor Tabosa (CE) João Câmara (RN)	Lei 13/2021 Lei901/2024
33	Terena	Aruak	Miranda (MS)	Lei 1.382/2017 Lei 1.417/2019 Lei1.538/2023
34	Kinikinau			Lei 1.538/2023
35	LTS Língua Terena de Sinais			
36	Patxohã	Macro-Jê	Porto Seguro (BA)	Lei 1.88/2023
37	Boe Bororo	Bororo	Rondonópolis(MT)	Lei 13.094/2023

Fonte: Cartilha de Cooficialização de Línguas Indígenas (2024), elaborada por Lou-Ann Kleppa.

Frente a este cenário, ressalta-se que o no estado do Amazonas, a cooficialização das línguas indígenas alcançou um novo patamar com a promulgação da Lei nº 6.303/2023. Essa legislação cooficializa 16 línguas indígenas, estabelecendo diretrizes para a sua proteção e promoção. A lei tem como objetivo garantir o uso dessas línguas em espaços educacionais e comunitários, além de incentivar a produção de materiais didáticos e a formação de professores indígenas. Essa medida no Amazonas surge como uma resposta ao crescente risco de extinção das línguas indígenas, que, como apontam Paula e Tapirapé (2017), enfrentam a ameaça da assimilação cultural e da predominância do português.

Rubim (2024) ressalta que a cooficialização é uma ferramenta que visa reverter esse cenário, promovendo a revitalização das línguas e a valorização das culturas indígenas. No entanto, Rabelo et al. (2024) ²³ alertam que a implementação efetiva dessa lei depende de recursos financeiros e da criação de políticas públicas adequadas que envolvam todos os atores governamentais e não governamentais. Além disso, a cooficialização no Amazonas também enfrenta o desafio da formação de professores capacitados e da produção de materiais pedagógicos que atendam às necessidades das aldeias indígenas. De acordo com Joania Wapichana (2025), a cooficialização das línguas indígenas não deve ser apenas uma medida simbólica, mas uma ação concreta que visa à promoção da equidade de direitos linguísticos e à valorização da diversidade cultural e linguística no Brasil. O Amazonas, com sua rica diversidade de povos indígenas, tem um papel fundamental nesse processo, já que é um dos estados com maior número de línguas indígenas.

Enquanto no Brasil e no estado do Amazonas a cooficialização das línguas indígenas tem avançado, o município de Tapauá, *lócus* desta pesquisa, ainda não possui uma legislação que reconheça oficialmente essas línguas como cooficiais. Situado no interior do Amazonas, Tapauá abriga uma população indígena significativa. No entanto, até o momento, não há uma política pública local que assegure o reconhecimento jurídico das línguas indígenas faladas no município. A ausência de uma legislação específica representa uma lacuna importante, pois impede que as aldeias indígenas usufruam plenamente dos direitos linguísticos garantidos pela Constituição Federal e por

²³ Para uma análise detalhada das políticas linguísticas voltadas à proteção das línguas indígenas no Amazonas, consulte o artigo de Rabelo et al. (2024), intitulado "*Políticas Linguísticas de Proteção das Línguas no Amazonas, Brasil*", publicado na revista *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, volume 20, número 58, páginas 61–83.

legislações estaduais, como a Lei nº 6.303/2023. Essa omissão compromete o acesso das aldeias a serviços públicos em suas línguas nativas, gerando obstáculos nos campos da educação, da saúde e da comunicação oficial.

Além disso, a ausência de cooficialização não representa apenas uma lacuna administrativa, mas configura um fator estrutural de invisibilização linguística que compromete profundamente a proteção e a valorização das línguas indígenas faladas no município de Tapauá. Sem o reconhecimento jurídico no âmbito municipal, essas línguas permanecem à margem das políticas públicas, restritas ao uso comunitário e desprovidas de garantias institucionais que assegurem sua presença nos espaços formais de poder, na documentação oficial e nas práticas educacionais. Tal cenário reforça a centralidade do português como única língua legitimada, produzindo assimetrias simbólicas e políticas, o que está relacionada a uma omissão que ultrapassa o campo educacional e alcança a esfera dos direitos culturais e linguísticos, pois a falta de ações concretas impactam diretamente os processos de transmissão intergeracional. Mais do que uma questão normativa, trata-se de uma dimensão de justiça linguística e de afirmação identitária, pois a não cooficialização fragiliza o direito coletivo à existência plena dessas línguas, contribuindo para o seu silenciamento progressivo e para o enfraquecimento dos saberes, memórias e cosmologias que nelas se inscrevem.

Diante disso, torna-se urgente a criação de uma legislação municipal que reconheça as línguas indígenas como cooficiais, garantindo seu uso em todos os níveis do serviço público e promovendo a inclusão social das aldeias indígenas. Cabe lembrar que o país, bem como seus estados e municípios, possui uma rica diversidade étnica e linguística e, portanto, carrega a responsabilidade de implementar políticas públicas que assegurem o direito dos povos indígenas de preservar suas línguas, culturas e saberes ancestrais. Tal compromisso é essencial para a construção de um futuro mais justo e equitativo para todos os cidadãos.

Nesse contexto, no campo educacional, com relação ao ensino de línguas, o município de Tapauá conta atualmente com 37 escolas indígenas, que desempenham um papel fundamental na educação das populações Apurinã da Terra Indígena Itixi Mitari, entre outros povos. Essas instituições são essenciais para a promoção de uma educação bilíngue e intercultural, respeitando as especificidades culturais e linguísticas das aldeias atendidas. As escolas indígenas atuam como centros de fortalecimento da identidade e da cultura dos povos indígenas, ao mesmo tempo em que asseguram o acesso ao ensino formal e à inserção das aldeias no contexto educacional regional. A imagem a seguir

apresenta informações detalhadas sobre a distribuição dessas escolas nas diversas localidades do município.

Figura SEQ Figura * ARABIC 16- Escolas Municipais Indígenas do Município de Tapauá.



Governo do Amazonas
Prefeitura Municipal de Tapauá
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

INEP DAS ESCOLAS MUNICIPAIS INDÍGENAS ATUALIZADO 2025

Nº	NOME DA ALDEIA	NOME DA ESCOLA	INEP
01	CASTANHEIRINHA DO JACARÉ	KORAPISARI-UIRAPURU	13090747
02	MANISSUA	BIKÃO JOMOIKI	13080245
03	BOCA DO CAPANÁ	KAPAPIRI	13105027
04	COLÔNIA	TIHI	13089420
05	ABAQUADIR	HODOKO	13080288
06	PATOÁ	DIDISI	13108700
07	XILÁ	JAKOAKOÁ	13085271
08	AÇAI	OKOJOA	13080296
09	ABACABA	CANASSAN	13105108
10	LIMOEIRO	KUAMA BUKUREDENI	13105132
11	SAMAUMA DO CUNIUA	BUKUREDENI	13080261
12	SHIKURIHA	SHIKURIHA	13326236
13	ZUNAVAHA	KANAVATUDE	13111620
14	VIAGEM	UPANAVA DENI	13080199
15	PISHI-HEKE	VARASHA DENI	13111612
16	BARIVARA	MEIVESH DENI	13110527
17	DELICIA	KENEHARANI	13105094
18	CIDADEZINHA	TUADANI	13080202
19	TERRA PRETA	KIRIRI	13105124
20	MARRECÃO	TAMAKURIDENI	13080180
21	VOLTA GRANDE DO CUNIUA	VIHINA DENI	13089439
22	SÃO LUCAS	MAKIPAKA	13108670
23	SANTA LUZIA TAWAMIRIM	IOTA	13326244
24	SÃO FRANCISCO TAWAMIRIM	ADRIANO BATISTA BARBOSA - TETEYARY	13065963
25	SÃO JOSÉ D TAWAMIRIM	JULIO BATISTA BARBOSA - KAPOARI	13089404
26	SÃO SEBASTIÃO DO PUPUNHA	XIMAUARI	13089447
27	MACAUÁ	SAN	13321277
28	ALDEIA NOVA	NOEMIA FRANCELINO DA SILVA - IRIKIERO	13108697
29	TERRA NOVA DO ITABOCA	IRMÃ MARIA CONCEIÇÃO BATISTA - IÁKAWA	13084135
30	VILA NOVA DO ITABOCA	AITARI SIKAKITI	13082104
31	IGARAPÉ DO SABAZINHO	ANTÔNIO DE JESUS VICENTE DA SILVA	13105175
32	SAMAUMA DO JACINTO	SAMAUMA	13105159
33	PONTA DO EVARISTO	KASIVANAHI	13089412
34	BELA VISTA	VAVA	13080270
35	TREVO	MACANY - MARIA PEREIRA DA SILVA	13090720
36	SÃO JOÃO	KAMIRI	13065980
37	SANTO AUGUSTINHO	MYTHAMIKATHE	13108689

Fonte: SEMED (2025).

Apesar do número significativo de escolas, percebe-se que a implementação das políticas de ensino bilíngue no município ocorre de forma gradual, enfrentando desafios relacionados à formação de professores e à concepção dos currículos para atender plenamente às demandas locais.

Nesse contexto, a análise documental proposta neste estudo, buscou examinar os documentos que orientam a organização pedagógica da Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti, tais como planejamentos anuais e bimestrais, planos de aula, diários de classe, registros avaliativos, projetos pedagógicos desenvolvidos na escola e normativas da Secretaria Municipal de Educação. Considerando a inexistência de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) formalizado, a investigação também procurou identificar, nos registros

existentes, indícios das concepções de educação, língua e cultura que fundamentam as práticas docentes, ainda que não sistematizadas em um documento oficial, com intuito de compreender como a escola tem organizado o ensino de Língua Portuguesa e da língua Apurinã, bem como de que forma tais práticas dialogam, ou não, com os princípios da Educação Escolar Indígena diferenciada, intercultural e bilíngue previstos na legislação vigente.

Destacamos ainda que a construção do PPP é complexa, pois envolve a articulação entre diferentes ideais e culturas, bem como conflitos e contradições (Veiga, 2010). Para Veiga (2010, p. 1), é necessário “[...] eliminar relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola”. Ao integrar diferentes perspectivas, é possível atender às necessidades dos diversos segmentos da aldeia e conferir legitimidade à implementação das ações previstas. Gadotti (2000) complementa que não se constrói um projeto sem uma direção política; todo projeto pedagógico é, portanto, também político e se configura como um processo inconcluso, orientado por uma finalidade que permanece como horizonte. Alcançar esse horizonte requer um processo contínuo de planejamento, implementação e avaliação do trabalho escolar, de modo que o PPP deve ser compreendido como algo aberto, em constante construção e voltado para um norte definido coletivamente.

Nesse contexto, o ensino da língua indígena, embora conste como componente curricular, com uma aula semanal nos anos iniciais do Ensino Fundamental e três aulas semanais nos anos finais conforme mostra o quadro a seguir, não dispõe de uma proposta pedagógica própria estruturada para o componente curricular. Tal situação torna-se ainda mais preocupante diante de um cenário em que a aldeia é bilíngue em Língua Portuguesa e Língua Apurinã, sendo esta última a primeira língua da comunidade e principal meio de comunicação cotidiana. Observa-se, portanto, que a escola não atende plenamente à política linguística adotada pela própria comunidade, uma vez que não possui um Projeto Político-Pedagógico formalizado nem um organizador curricular específico para o ensino da língua indígena.

Essa lacuna evidencia um distanciamento entre a realidade sociolinguística da aldeia e a organização pedagógica escolar, fragilizando o papel da escola como espaço de fortalecimento da identidade e de valorização da língua materna. Assim, o movimento de preservação e resistência linguística tem partido, sobretudo, da iniciativa da própria comunidade, que busca manter viva a língua por meio das práticas culturais, da oralidade

e da transmissão intergeracional. A presença da disciplina no currículo, que deveria ter carga horária majoritária atendendo a política linguística da comunidade, embora represente um avanço simbólico, ainda não se consolida como uma política linguística escolar estruturada, capaz de assegurar a revitalização, a sistematização e o fortalecimento da língua apurinã no contexto educacional.

Figura SEQ Figura * ARABIC 17- Distribuição da carga Horária por Componente Curricular



Fonte: SEMED, (2025).

No entanto, mesmo na ausência de uma proposta curricular específica para o ensino da língua indígena, durante a observação participante das aulas foi possível constatar que a Língua Apurinã permeia todos os componentes curriculares. Essa prática ocorre, em grande parte, por iniciativa dos próprios estudantes, especialmente porque nem todos compreendem plenamente a Língua Portuguesa. Diante dessa realidade, os alunos recorrem frequentemente ao apurinã para esclarecer dúvidas, explicar conteúdos entre si e mediar a compreensão das atividades propostas.

Nesse contexto, o professor não bilingue, com o auxílio dos alunos bilíngues, alterna entre o Português e o Apurinã ao longo das aulas, utilizando ambas as línguas como estratégia de mediação pedagógica. Essa dinâmica revela que o bilinguismo em sala não se estabelece apenas como uma decisão docente, mas emerge da interação

coletiva e da necessidade comunicativa dos estudantes. Assim, mesmo sem um organizador curricular formalizado e a falta de proficiência do professor em língua apurinã, a política linguística da aldeia se manifesta na prática cotidiana, evidenciando um movimento pedagógico construído de forma colaborativa e ancorado na realidade sociolinguística da aldeia Apurinã. Nesse sentido, a implementação de um modelo de ensino bilíngue eficaz requer, portanto, um esforço contínuo não só da aldeia mas também do poder público, de modo a garantir que os estudantes tenham acesso a uma educação que respeite suas línguas maternas e, simultaneamente, os prepare para os desafios do mundo contemporâneo.

Para ilustrar a organização do ano letivo e a distribuição das atividades pedagógicas, apresenta-se a seguir o calendário escolar da Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti, com início em 14 de abril e término em 24 de dezembro. Devido ao fato de alunos e professores residirem na própria aldeia, o calendário não sofre alterações, mesmo diante dos períodos de cheia e seca, os quais apenas dificultam a entrada de equipes externas, não interrompendo a realização das aulas.

Figura 18 - Calendário Ano Letivo das Escolas Indígenas.



Fonte: SEMED (2025).

Este panorama da organização escolar permite compreender o contexto em que se desenvolvem as práticas pedagógicas, especialmente no que se refere ao ensino de línguas, tema que será aprofundado na seção seguinte.

3.2 O papel do Ensino de Línguas nas Escolas Indígenas

No Brasil, a história da educação junto aos povos indígenas começou com a imposição do português, que desconsiderava a diversidade linguística dos povos nativos, resultando em um processo de apagamento de suas línguas e culturas. A política linguística predominante visava integrar os indígenas à sociedade maior, por meio do ensino do português, um ato que, muitas vezes, servia como forma de aniquilação cultural (Simas, 2016; Grupioni, 2001; Tassinari, 2001). A imposição dessa língua refletia um contexto de desigualdade social, gerando relações de dominação e exclusão. Nesse sentido, Calvet (2007, p. 35-36) observa que “[...] os primeiros teóricos – norte-americanos – da política e do planejamento linguísticos pecavam pela falta de visão teórica; eles tendiam a negligenciar o aspecto social da intervenção planejadora sobre as línguas.” Por outro lado, os linguistas europeus falantes de línguas dominadas “insistiram na existência de conflitos linguísticos, contribuindo notavelmente para enriquecer a teoria”, ao reconhecerem, por exemplo, que a diglossia ²⁴ não constitui uma coexistência harmoniosa de duas variedades linguísticas, como defendia Ferguson (1959) e outros pesquisadores norte-americanos, mas sim uma situação conflituosa entre língua dominante e língua dominada. Nesse contexto, Calvet (2007) também destaca que o planejamento linguístico pode assumir caráter indicativo ou incitativo, baseado no acordo entre diferentes forças sociais, ou imperativo, quando implica na socialização dos meios de produção, muitas vezes de forma autoritária.

Por isso, atualmente, o ensino de línguas nas escolas indígenas desempenha um papel fundamental na preservação da cultura e da identidade do povo, além de ser um elemento fundamental para a manutenção da diversidade linguística. Nas epistemologias indígenas, a língua está associada ao território, à espiritualidade, ao bem viver dos povos. A língua é a memória dos povos indígenas, é cultura, história de luta e resistência, é identidade coletiva e expressa conhecimentos ancestrais (Rubim, 2022).

²⁴ Situação de bilinguismo ou bidialetalismo. Diglossia (acp. 1) em que há diferença de *status* sociopolítico entre as duas línguas ou dialetos.

No Brasil, onde a pluralidade cultural e linguística é marcante, o ensino bilíngue nas escolas indígenas se configura como uma das maiores conquistas da educação, sendo essencial para a promoção da igualdade de oportunidades e do respeito aos direitos dos povos indígenas. Nesse cenário, destaca-se que a língua portuguesa exerce um papel central na sociedade brasileira como principal instrumento de comunicação nacional, essencial na administração pública, no sistema educacional, na mídia e nas relações econômicas.

Nessa conjuntura, a educação escolar bilíngue e intercultural cumpre uma dupla função estratégica: proteção dos saberes ancestrais e conquista de direitos educacionais. Sendo assim, ao adotar um modelo bilíngue, essas escolas indígenas valorizam tanto a língua indígena quanto o português, permitindo que os alunos mantenham viva sua identidade cultural enquanto se inserem na sociedade mais ampla. A transmissão da língua indígena no ambiente escolar assegura a perpetuação de conhecimentos tradicionais, rituais e narrativas ancestrais, fortalecendo o vínculo comunitário. Paralelamente, o ensino do português, quando realizado de forma respeitosa, abre portas para a comunicação interétnica e para o acesso a direitos civis, sem impor processos violentos de assimilação.

Embora o português predomine no cenário nacional, sua coexistência com as línguas indígenas enriquece o patrimônio cultural brasileiro. Enquanto o português facilita a comunicação em larga escala, as línguas indígenas mantêm viva a memória dos povos indígenas, servindo como elo entre gerações e forma de resistência cultural. Apesar de historicamente marginalizadas, essas línguas vêm ganhando reconhecimento legal, com políticas públicas que buscam garantir seu ensino e revitalização, especialmente em escolas bilíngues. Portanto, a educação linguística nas escolas indígenas não é apenas uma questão pedagógica, mas um ato de resistência e afirmação da diversidade, demonstrando a necessidade de valorizar tanto o português quanto as línguas nativas, garantindo que essa pluralidade continue a ser uma marca fundamental da sociedade brasileira.

Entretanto, o ensino bilíngue nas escolas indígenas ainda enfrenta inúmeros desafios. Baniwa (2019) aponta que a resistência de gestores e sistemas de ensino em adaptar metodologias pedagógicas às especificidades culturais dos povos indígenas continua sendo um dos principais entraves. Frequentemente, o ensino tradicional desconsidera as línguas indígenas, o que resulta na marginalização dessas culturas dentro do próprio espaço escolar. Vieira (2023) denuncia retrocessos significativos na Educação

Escolar Indígena, especialmente nas práticas pedagógicas, como a utilização de livros didáticos não condizentes com a realidade das aldeias, em contrariedade aos direitos educacionais indígenas.

Essa situação é agravada por uma concepção etnocêntrica do educando, ainda presente nas políticas educacionais, conforme destaca Weigel (2000). A visão ocidental universalizante ignora os modos de vida distintos dos povos indígenas, que mantêm uma relação profunda com a natureza e com seus territórios. A descentralização das responsabilidades educacionais e a diversidade das realidades locais exigem que as políticas públicas sejam efetivamente implementadas com sensibilidade às especificidades socioculturais das aldeias indígenas, garantindo o ensino de suas línguas e o respeito aos seus modos próprios de educar.

Diante desse cenário de resistência, a Década Internacional das Línguas Indígenas (DILI), proclamada pela ONU, por meio da UNESCO, para o período de 2022 a 2032, surge como uma resposta urgente à crise global enfrentada pelos idiomas originários. Estima-se que mais de 40% das línguas indígenas estejam ameaçadas de desaparecimento, um processo que acarreta não apenas a perda de sistemas linguísticos, mas também de cosmovisões, saberes ecológicos e modos de existência únicos. A iniciativa reconhece que a extinção de uma língua representa um epistemicídio, a morte de um modo de entender e habitar o mundo, reforçando a necessidade de ações coordenadas entre Estados, povos indígenas e sociedade civil para reverter esse cenário.

Os eixos de ação da DILI, como o empoderamento de mulheres indígenas, a documentação das línguas por meio de tecnologias e a valorização dos conhecimentos tradicionais, encontram ressonância em iniciativas locais. A exemplo disso, destaca-se o projeto "Educomunicação e Cultura Guarani", da UNILA, que ilustra como a descolonização passa pelo diálogo direto entre acadêmicos e comunidades, especialmente nas casas de reza (Opy), espaços onde a língua se transmite junto com a espiritualidade e os modos de vida. Essa abordagem desafia modelos educacionais colonialistas, priorizando a aprendizagem com os anciãos e pajés, verdadeiros guardiões do conhecimento.

Para Rubim (2022), a DILI configura-se como espaço decisivo para uma política linguística indígena autêntica, em que os povos indígenas exercem efetiva autonomia nos processos de decisão e implementação de ações sobre suas línguas.

No plano de ação da DILI, as políticas linguísticas são concebidas para além de um conjunto de atos, diretrizes, normas e regras, pois consideramos que devem ser consideradas as condições sociais, econômicas, ambientais e de saúde dos falantes indígenas. Essas relações constituem as políticas linguísticas que almejamos construir na DILI e se baseiam nas epistemologias indígenas, no modo como os povos indígenas brasileiros pensam suas línguas, culturas, modos de ser, pensar e sentir (Rubim, 2022, P. 172).

Rubim (2022) enfatiza que a relação entre língua e território é um elemento central para a formulação de políticas linguísticas, tanto em contextos indígenas quanto urbanos. A autora argumenta que a efetividade das ações de revitalização linguística está diretamente vinculada à garantia dos territórios tradicionais e à preservação dos modos de vida dos povos indígenas, frequentemente ameaçados por ações estatais. Além disso, destaca que a construção dessas políticas deve ocorrer de forma colaborativa com as aldeias indígenas, incorporando suas epistemologias e saberes ancestrais como fundamentos indispensáveis para políticas públicas culturalmente relevantes. Sobre isso, Calvet (2002) destaca que a escolha de uma denominação para uma língua não é neutra, pois implica valorização simbólica e reforço da identidade, observando casos como o espanhol/castelhano na Espanha e o malaio/bahasa indonesia na Indonésia. O autor também salienta que as políticas linguísticas interferem nas funções das línguas, diferenciando, por exemplo, línguas oficiais, nacionais e regionais, e que a implementação de tais políticas pode ser limitada quando há grande diversidade linguística, como no caso da cooficialização de línguas indígenas em São Gabriel da Cachoeira (AM).

Diante dessa perspectiva, Santos (2022) relata que a elaboração de uma política linguística no Brasil é complexa devido à vasta diversidade cultural e linguística presente no território, incluindo povos tradicionais, imigrantes de diferentes continentes e falantes de múltiplas línguas, muitos dos quais chegaram ao país em contextos de crise. Delimitando a discussão ao estado do Amazonas, especificamente, ao contexto indígena, ainda permanece significativa diversidade linguística, representada pela existência de línguas do Tronco Tupi, das famílias linguísticas Arawá, Aruák, (Bora), Karib, Katukina, Kokama, Makú, Mawé, Munduruku, Mura, Pano, Tukano e Yanomami (Rodrigues, 1997), Além de línguas isoladas. Diante disso, Santos (2022) reforça que a riqueza linguística do Amazonas contrasta com a escassez de políticas públicas voltadas para a proteção e a promoção dessas línguas. A autora ressalta a necessidade de ações concretas

que garantam direitos linguísticos, incluindo a documentação, valorização e uso das línguas, especialmente no âmbito educacional e na formação docente.

Estudos de autores como Simas (2016), Walsh (2010) e Candau (2008), entre outros, trazem reflexões valiosas sobre a importância do ensino das línguas indígenas e da língua portuguesa para a construção de uma educação inclusiva, que respeite as diversidades culturais. A língua, enquanto elemento fundamental de identidade, não deve ser compreendida apenas como uma ferramenta de comunicação, mas também como um meio de transmissão de saberes ancestrais, valores e cosmovisões. Nesse sentido, a UNESCO (2019) afirma que “o papel das escolas indígenas para a preservação da cultura é fundamental. O fortalecimento dessas instituições faz com que novas gerações continuem a acessar a língua materna de seu povo e aprendam os elementos ligados à sua identidade”. O ensino de línguas indígenas nas escolas, portanto, pode desempenhar um papel significativo na preservação dessas línguas, desde que a metodologia adotada considere a realidade sociolinguística das comunidades envolvidas. Um diagnóstico adequado pode revelar aspectos essenciais, como a situação de uso da língua indígena, a existência de conflitos linguísticos, o grau de vitalidade ou de ameaça à língua, a presença de empréstimos lexicais, os tipos de bilinguismo, entre outras dimensões relevantes.

Com base nisso, Vieira (2023) destaca que esses dados são fundamentais para a formulação de um planejamento linguístico eficaz, voltado tanto à revitalização de línguas ameaçadas quanto à implementação de modelos de ensino bilíngue, trilingue, entre outros. Nesse contexto, o papel da língua portuguesa e das línguas indígenas nas escolas é essencial para garantir a inclusão e o respeito à diversidade cultural e linguística dos povos indígenas.

Gomes (2019) salienta que a língua portuguesa, enquanto idioma oficial do Brasil, cumpre uma função importante no processo de inserção social e no acesso dos estudantes indígenas a informações, tecnologias e saberes necessários à participação plena na sociedade. Além disso, ela atua como ferramenta de comunicação entre diferentes grupos indígenas e é indispensável para a aprendizagem dos conteúdos curriculares, especialmente quando o português é a segunda língua desses alunos. Por outro lado, o ensino das línguas indígenas nas escolas, conforme propõe o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998), assegura o direito de cada povo de manter viva sua língua materna e promover seu uso tanto na oralidade quanto na escrita, respeitando e valorizando suas tradições e modos de vida. Dessa forma, o RCNEI contribui para a descolonização educacional ao garantir que os povos indígenas

vivenciem uma educação que respeite suas línguas e culturas, ao mesmo tempo em que possibilita sua integração à sociedade mais ampla por meio do aprendizado da língua portuguesa.

Ainda nesse contexto, o RCNEI (1998), ao contemplar o ensino de línguas indígenas, português e a formação linguística dos professores indígenas, também se insere no movimento de descolonização, pois assegura o direito dos povos indígenas de manter e de promover o uso de suas línguas maternas no processo educativo. De acordo com as Diretrizes de 1993, cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, tanto no ensino oral quanto escrito, em todos os conteúdos curriculares, ao mesmo tempo em que o aprendizado do português, como segunda língua, é garantido nas diversas formas de expressão, assegurando, assim, uma educação que respeite a diversidade linguística e cultural.

O RCNEI procura dar conta de realidades linguísticas bem diferentes: populações monolíngues em português, monolíngues em língua indígena, bilíngues (ou multi) em língua(s) indígena(s)/português, posto que se deve levar em conta que a realidade sociolinguística vivida pelos povos indígenas no Brasil com relação à língua portuguesa difere muito de aldeia a aldeia, devido à localização e à história de cada um.

A situação predominante é aquela em que o aluno chega à escola sabendo falar apenas a língua indígena. O português como segunda língua deve então ser introduzido no currículo. Nessa perspectiva, a aprendizagem de uma segunda língua, em seus diversos contextos, é vista como uma responsabilidade política e social imposta pela aldeia, especialmente aos jovens indígenas. Isso se deve ao fato de que envolve o aprendizado da língua e da cultura majoritária. O impacto social e cultural da língua portuguesa é evidenciado pelo RCNEI (p. 121):

As condições socioeconômicas têm mostrado aos povos indígenas a importância de aprender a língua predominante do país. Tornou-se essencial dominar essa língua para entender as normas do mercado, as dinâmicas de trabalho, as regras de comercialização de produtos e as negociações de forma geral, reduzindo assim o desequilíbrio que se observa devido ao limitado domínio da língua oficial.

Os objetivos gerais do RCNEI para o ensino de língua portuguesa visam garantir o acesso dos alunos às informações e tecnologias da sociedade, além de promover a produção de conhecimento sobre a cultura indígena. A língua portuguesa também é vista como ferramenta de comunicação entre diversas populações indígenas, funcionando

como língua franca, as diferentes variantes do português oral são valorizadas. A língua portuguesa, portanto, abre portas para os indígenas terem acesso aos seus direitos e conhecimentos do não-indígena, como se pode depreender do parágrafo seguinte:

Aprender e saber usar a Língua Portuguesa na escola é um dos meios de que as sociedades indígenas dispõem para interpretar e compreender as bases legais que orientam a vida no país, sobretudo aquelas que dizem respeito aos direitos dos povos indígenas. Todos os documentos que regulam a vida da sociedade brasileira são escritos em português: as leis, principalmente a Constituição, os regulamentos, os documentos pessoais, os contratos, os títulos, os registros e os estatutos. Os alunos indígenas são cidadãos brasileiros e, como tais, têm o direito de conhecer esses documentos para poderem intervir, sempre que necessitam, em qualquer esfera da vida social e política do país.” (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, p. 121).

Destacamos que, embora a variante padrão escrita seja essencial no ensino devido à sua função social, não pode ser a única privilegiada ao longo de todo o processo escolar. O ensino de português como segunda língua deve contemplar também o domínio da variante regional, pois muitos alunos já têm contato com a língua em suas aldeias antes de ingressarem na escola.

Nessa circunstância, o RCNEI orienta para o respeito à língua que emerge do processo de aprendizagem do português como segunda língua, levando em conta as interferências da língua materna na língua alvo e reconhecendo a variante "português indígena". O documento enfatiza que:

Os povos indígenas têm, cada um deles, o seu modo próprio de falar a língua portuguesa. Esses modos de falar o português têm, quase sempre, marcas muito específicas da língua de origem do povo em questão: no vocabulário, na gramática, na pronúncia. Esses modos de expressão devem ser respeitados na escola e fora dela, já que também são atestados de identidade indígena (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, 1998, p. 123).

Para mitigar essas disparidades, especialmente no que tange ao ensino do português e das línguas indígenas como um processo de inclusão, Simas (2016) destaca a necessidade de um levantamento sociolinguístico nas regiões indígenas, especialmente no Estado do Amazonas, para mapear as dinâmicas linguísticas e culturais dos povos locais. Esse diagnóstico é um passo inicial para a criação de matrizes curriculares adaptadas, que contemplem tanto o ensino das línguas indígenas quanto do português nas escolas, respeitando as escolhas linguísticas de cada aldeia e promovendo a autonomia e a diversidade cultural.

Em sociedades com línguas minorizadas e em contextos bilíngues, como ocorre em muitas aldeias indígenas, a educação bilíngue se revela essencial para a revitalização das línguas ameaçadas pela política de integração. Conforme afirma Baker (2002, p. 229):

Educação bilíngue não é apenas política, provisão e práticas escolares. Educação bilíngue não é também parte de manifesto nacional ou de planejamento regional que algumas vezes buscam assimilar as minorias indígenas ou imigrantes ou grupos minoritários. Contudo, não se pode negar que educação bilíngue é a maior arma em prol da revitalização de línguas minoritárias (Baker, 2002, p. 229).

A realidade nas escolas indígenas, conforme relatado por Menezes et al. (2019), é que o ensino da língua materna geralmente começa apenas no 3º ano do Ensino Fundamental, após a alfabetização em português. Isso exige que as crianças se tornem bilíngues, aprendendo simultaneamente o português e sua língua indígena, o que representa um desafio tanto para os alunos quanto para os educadores. A dificuldade de equilibrar o ensino de duas línguas pode prejudicar o aprendizado e a compreensão dos conteúdos escolares, especialmente quando há falta de preparação para o ensino em um ambiente bilíngue.

O desafio central, portanto, é equilibrar o ensino das duas línguas, a indígena e o português, de maneira que ambas sejam valorizadas, sem que uma sobreponha à outra, garantindo, ao mesmo tempo, que os alunos adquiram fluência em português, essencial para sua plena integração na sociedade. Gomes (2019) ratifica que a aula de língua indígena não pode ser apenas um momento acessório na escola, cujo efeito é tão somente sua presença na programação semanal, mas um momento importante para pensar a si mesmo / sociedade; para valorizar-se como povo, pela língua. Nesse processo, a interculturalidade surge como uma abordagem crucial, promovendo a inclusão social e o respeito pela diversidade cultural.

Nesse contexto, na EMEF Indígena Aitari Sikakiti, o ensino de línguas assume papel central tanto na preservação da identidade cultural quanto na formação acadêmica dos estudantes, que prioriza a formalização e valorização da língua indígena, sem desconsiderar a importância do Português como instrumento de sobrevivência e de interlocução com a sociedade envolvente. Assim, o ensino das línguas desenvolve-se de forma integrada, articulando práticas que buscam fortalecer a língua apurinã e, simultaneamente, assegurar aos alunos competências em Língua Portuguesa necessárias para sua participação na sociedade mais ampla.

Dessa maneira, a escola configura-se como espaço de educação bilíngue e intercultural, no qual ambas as línguas atuam como ferramentas de aprendizagem, fortalecimento indenitário e promoção da inclusão social, integrando as demandas da aldeia às diretrizes da política educacional vigente. Contudo, observa-se que essa organização ainda requer a consolidação de uma política institucional mais coerente com a política linguística adotada pela comunidade, na qual a língua indígena seja reconhecida e estruturada como língua majoritária e primeira língua de escolarização, e o Português efetivamente trabalhado como segunda língua. Sem essa adequação formal, expressa em um PPP e em um organizador curricular específico, a prática bilíngue permanece sustentada mais pela dinâmica comunitária e pela iniciativa dos sujeitos envolvidos do que por uma política educacional sistematizada.

Sendo assim, a educação bilíngue, ao integrar o ensino da língua portuguesa com as línguas indígenas, configura-se como uma estratégia essencial para a valorização das identidades culturais, a preservação dos saberes ancestrais e a promoção de uma educação mais inclusiva. Essa abordagem possibilita que os estudantes indígenas mantenham vínculos com sua cultura e língua materna, ao mesmo tempo em que ampliam suas possibilidades de participação na sociedade mais ampla. Trata-se de um caminho que busca equilibrar o respeito à diversidade com a garantia de direitos educacionais. Nesse sentido, como afirma Candau (2012), é fundamental construir uma proposta educacional que rejeite tanto a padronização quanto a reprodução de desigualdades, pois uma educação verdadeiramente democrática deve reconhecer, valorizar e dialogar com as múltiplas identidades presentes no contexto escolar.

3.3 Educação Escolar Intercultural e decolonial: conceito e características

A Educação Escolar Intercultural e Decolonial configura-se como uma proposta que emerge como resposta crítica às práticas pedagógicas convencionais, marcadas historicamente pela reprodução de desigualdades e pela marginalização dos saberes de grupos sociais e culturais não hegemônicos. Trata-se de uma abordagem que visa à valorização da diversidade cultural, à descolonização do currículo escolar e à reconstrução das relações de poder presentes nos ambientes educativos. Nesse contexto, caracteriza-se como um projeto político-pedagógico que emerge das críticas ao modelo monocultural, eurocêntrico e assimilacionista que historicamente estruturou os sistemas escolares latino-americanos. Nesse cenário, antes de mobilizá-la nas categorias analíticas

neste estudo, torna-se imprescindível explicitar seus fundamentos conceituais, situando-a no campo das disputas epistêmicas, culturais e políticas que atravessam a educação.

A interculturalidade, em sua acepção crítica, ultrapassa a ideia de convivência harmônica entre culturas distintas. Conforme argumenta Candau (2008; 2009), trata-se de um projeto político-pedagógico que problematiza as relações de poder entre grupos socioculturais e propõe a construção de relações pautadas no reconhecimento, no diálogo e na equidade. Nessa perspectiva, não se trata apenas de valorizar a diversidade, mas de enfrentar as desigualdades estruturais que marcam as sociedades latino-americanas. A proposta intercultural, quando compreendida em sua dimensão crítica, vai além de ações pontuais de inclusão ou do simples reconhecimento da diversidade. Conforme destacam Freire et al. (2023), a educação intercultural não se limita a um conjunto de práticas inclusivas, mas constitui-se como um projeto político-pedagógico orientado pela justiça social e pelo reconhecimento da dignidade das diferenças, implicando transformações estruturais nas concepções, nos currículos e nas práticas educativas.

De modo convergente, Santos (2006) compreende a interculturalidade como prática de justiça cognitiva, fundamentada na superação da “monocultura do saber” e na valorização das epistemologias subalternizadas. Para o autor, reconhecer a legitimidade de saberes historicamente marginalizados constitui condição indispensável para a construção de uma educação democrática. No campo específico da educação indígena, Bergamaschi (2012; 2015) enfatiza que a interculturalidade não pode ser reduzida a recurso metodológico ou estratégia pontual. Trata-se de uma perspectiva que implica a reconstrução da própria escola a partir das cosmologias, territorialidades e projetos societários dos povos indígenas. A escola indígena é compreendida, assim, como espaço de negociação, tensão e produção de sentidos, no qual diferentes regimes de conhecimento se encontram. Para a autora, a interculturalidade exige protagonismo indígena na definição do currículo, na organização do tempo escolar e nas práticas pedagógicas.

Nessa mesma direção, Catherine Walsh (2009) propõe a noção de interculturalidade crítica como estratégia de transformação social, defendendo que não basta incluir conteúdos culturais no currículo; é necessário questionar as estruturas coloniais que sustentam desigualdades raciais, epistêmicas e políticas. A

interculturalidade, portanto, desloca-se de uma abordagem celebrativa da diferença para um horizonte de transformação estrutural.

Já a decolonialidade constitui-se como horizonte teórico que denuncia a permanência da colonialidade nas estruturas de poder, saber e ser. Aníbal Quijano (2000) demonstra que, mesmo após o fim do colonialismo formal, persistem hierarquias raciais e epistemológicas que organizam as relações sociais. A colonialidade do poder opera pela imposição de uma matriz eurocêntrica de conhecimento, classificando sujeitos e saberes segundo hierarquias raciais e culturais. De modo complementar, Walter D. Mignolo (2003) sustenta que a colonialidade do saber implica a desqualificação de conhecimentos não ocidentais, evidenciando que a escola é um dos principais espaços de reprodução dessa matriz epistêmica. Já Arturo Escobar (2003) afirma que a decolonialidade exige práticas concretas de ressignificação institucional, capazes de romper com a lógica ocidentalizada dominante.

No âmbito da educação escolar indígena, Bergamaschi (2012) reforça que a perspectiva decolonial implica deslocar o centro da produção de conhecimento, reconhecendo os povos indígenas como sujeitos epistêmicos e não apenas como objetos de estudo. A língua, nesse contexto, não é mero instrumento comunicativo, mas expressão de cosmologias, territorialidades e formas próprias de organização da vida coletiva.

A partir desses fundamentos teóricos, a Educação Escolar Intercultural e Decolonial incluem em suas características centrais a valorização da diversidade cultural como princípio estruturante do currículo; a descolonização do conhecimento, por meio da visibilização de epistemologias historicamente silenciadas; o diálogo horizontal entre saberes científicos e tradicionais, sem hierarquização; o protagonismo comunitário na organização escolar e o compromisso com a justiça social e com a superação das desigualdades históricas. Inspirada na pedagogia crítica de Paulo Freire (1996), essa proposta busca desestabilizar estruturas históricas de opressão e promover a formação de sujeitos críticos. De modo complementar, Bell Hooks (1994) concebe a educação como prática de liberdade e espaço de resistência, perspectiva que dialoga diretamente com o horizonte decolonial.

No contexto brasileiro, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, a educação escolar indígena passou a ser reconhecida como específica, diferenciada,

bilíngue e intercultural. Contudo, conforme alertam Walsh (2009) e Bergamaschi (2015), o reconhecimento legal não garante, por si só, uma prática decolonial. É necessário que as comunidades participem ativamente da construção curricular e que a língua indígena ocupe posição estruturante, e não apenas complementar. Conforme observa Tassinari (2001), a escola indígena pode ser compreendida como “espaço de fronteira”, onde distintas racionalidades se encontram e se tensionam. Nessa perspectiva, ela deixa de ser instrumento de assimilação cultural e passa a constituir-se como território político de afirmação identitária, fortalecimento linguístico e produção epistêmica própria.

É nesse quadro teórico que se insere o presente estudo, cuja proposta parte da realidade concreta vivida por um povo indígena específico, os Apurinãs, buscando primeiramente compreender, a partir do levantamento sociolinguístico realizado na Aldeia Vila Nova, os modos como as línguas indígena e portuguesa coexistem, se sobrepõem ou se distanciam no cotidiano local. Desse modo, ao adotar a interculturalidade crítica e a decolonialidade como instrumentos das categorias analíticas, parte-se da compreensão de que as práticas de ensino de línguas na Aldeia Vila Nova não podem ser examinadas apenas sob a perspectiva metodológica. Elas devem ser compreendidas como práticas atravessadas por disputas epistêmicas, linguísticas e identitárias, diretamente relacionadas às condições históricas de colonialidade e às estratégias contemporâneas de resistência.

Antes de aprofundar a análise das práticas docentes, torna-se, portanto, necessário apresentar os aspectos etnográficos e sociolinguísticos que caracterizam a comunidade investigada, situando o contexto no qual tais práticas se desenvolvem, sendo assim, seguir, apresenta-se a descrição da situação sociolinguística da Aldeia Vila Nova, com base em dados obtidos por meio de questionários aplicados junto a estudantes, professores e demais membros da aldeia.

3.4 Levantamento Sociolinguístico da Aldeia Apurinã: Aldeia Vila Nova

A relação entre as línguas indígenas e o português nas comunidades brasileiras remonta ao período colonial, quando o português era pouco conhecido pela população local, composta majoritariamente por indígenas, negros e mestiços. Antes da imposição do português, a língua geral, originária da língua tupinambá, era a principal forma de

comunicação, utilizada pelos jesuítas para a catequização dos indígenas nas missões. Até o século XVIII, os colonizadores precisavam aprender as línguas locais, e o tupi antigo tornou-se a língua franca da colônia, originando a língua geral em duas versões: paulista e amazônica (ou *nheengatu*, "língua boa") (MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2022).

Em 1757, o Marquês de Pombal adotou medidas para impor o uso do português, expulsando os jesuítas e proibindo o ensino das línguas gerais. Contudo, o português não se tornou imediatamente a língua mais falada, e as línguas originárias, como o *nheengatu*, continuaram a ser amplamente utilizadas, especialmente no Amazonas, onde a língua geral amazônica perdurou até o século XIX. Apesar da crescente influência do português, ainda havia muitos falantes nativos (MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2022).

O contato entre as línguas ameríndias e o português foi marcado por tragédias como escravização, epidemias, genocídios e guerras, que resultaram na perda de muitos povos e línguas. Rodrigues (1995) afirma que, no século XVI, havia cerca de 1.200 línguas no território que viria a ser o Brasil, mas, atualmente, restam cerca de 305 povos indígenas, representando menos de 0,5% da população. Mesmo com a Constituição de 1988 garantindo o direito à terra, os territórios indígenas continuam ameaçados, refletindo um processo contínuo de desapropriação e perda cultural. Segundo Rodrigues (1995), algumas línguas indígenas ainda são preservadas em regiões do Amazonas, apesar da resistência imposta por séculos de colonização e violência.

Nesse cenário, a língua *apurinã* destaca-se como um exemplo das línguas indígenas que resistem à dominação do português, embora sofrendo intensa pressão. Estudos apontam que, nas aldeias *Apurinãs*, o uso da língua originária e do português reflete uma complexa dinâmica sociolinguística. Duarte (2009) observa que o *apurinã*, tradicionalmente falado em interações cotidianas e na transmissão cultural, vem sendo progressivamente substituído pelo português, sobretudo entre os mais jovens. Aquino (2022) reforça que essa mudança decorre de fatores como a expansão do ensino formal em português, o deslocamento para centros urbanos e a crescente presença da língua portuguesa nas relações sociais e comerciais.

De acordo com Facundes (2000, *apud* Duarte, 2009), cerca de 30% da população *Apurinã* ainda fala a língua, com variações significativas nos níveis de proficiência, sendo que a maioria dos falantes não domina a escrita. Em aldeias como *Tumiã*, *Tawamirim* e *Igarapé São João*, o *apurinã* ainda é aprendido como primeira língua (L1), especialmente pelas crianças, e amplamente falado pelos idosos. No entanto, essa situação está mudando

rapidamente, com o português assumindo o papel de língua principal nas interações familiares, caracterizando um bilinguismo assimétrico e, em muitos casos, resultando na substituição quase completa da língua indígena.

Duarte (2009) enfatiza que o apurinã é, muitas vezes, reconhecido como “a língua dos pais”, enquanto o português torna-se a L1 das novas gerações. Em casos mais críticos, o apurinã é tratado como uma língua estrangeira, falada apenas por alguns indivíduos mais velhos e usada em contextos restritos. A vitalidade da língua, portanto, varia significativamente entre as aldeias e tem se transformado rapidamente, exigindo atenção urgente para ações de revitalização e preservação. Este estudo revela ainda que, uma parcela da população Apurinã é bilíngue, com o português sendo a língua predominante na maioria das aldeias. Tais aldeias exibem distintos níveis de bilinguismo; em algumas, o português é utilizado, quase exclusivamente, inclusive nas interações familiares, enquanto em outras, particularmente entre os indivíduos mais idosos, a língua apurinã ainda é preservada, sendo empregada, sobretudo, nas relações familiares.

Uma das iniciativas que buscam compreender e contribuir para a manutenção da língua é o levantamento sociolinguístico realizado na Aldeia Vila Nova do povo Apurinã, que passamos a descrever a seguir. O levantamento sociolinguístico na aldeia Vila Nova teve como objetivo analisar o uso, a percepção e as atitudes linguísticas dos membros da aldeia em relação às línguas apurinã e português. A investigação considerou aspectos da vida social e cultural local, enfocando as práticas linguísticas cotidianas, os contextos de uso e as representações sociais sobre o bilinguismo, a preservação linguística e o papel da escola no ensino da língua indígena.

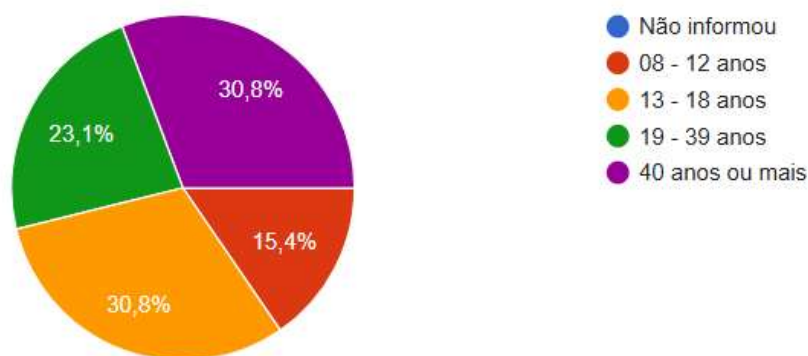
Diante disso, serão apresentados, de forma categorizada, os resultados obtidos a partir do levantamento realizado por meio da aplicação de um questionário sociolinguístico composto por oitenta e duas perguntas, elaborado com o propósito de compreender diferentes dimensões da vida linguística da aldeia. As questões foram categorizadas de modo a contemplar aspectos como o uso das línguas em distintos contextos (familiar, escolar e comunitário), as habilidades linguísticas (fala, compreensão, leitura e escrita), as atitudes em relação às línguas, os processos de transmissão entre as gerações e as percepções sobre o ensino bilíngue. Do total de oitenta e duas perguntas, quarenta foram selecionadas por apresentarem maior relevância para os objetivos desta pesquisa. Essa organização possibilita uma análise mais detalhada e sistemática dos dados, oferecendo uma visão abrangente da situação sociolinguística da aldeia, conforme as categorias apresentadas a seguir.

3.4.1 Perfil dos Participantes

Figura 19- Q1. Qual sua idade?

2. Qual sua idade?

13 respostas



Fonte: Gerado no Google Forms (2025).

O grupo de participantes desta etapa deste estudo é composto por 13 pessoas da aldeia indígena apurinã de um total de 167 moradores, selecionados de um quantitativo populacional de 30 famílias.

Os participantes pertencem a quatro faixas etárias. Na faixa etária I (8 a 12 anos), participaram duas alunas matriculadas no ensino fundamental, nos 4º e 6º anos, respectivamente. A faixa etária II (13 a 17 anos) inclui três estudantes do ensino fundamental, entre o 7º e o 8º ano, sendo dois do sexo masculino e uma do sexo feminino. Na faixa etária III (18 a 39 anos), foram registrados quatro participantes, três homens e uma mulher, com diferentes vínculos com a escola e a aldeia, entre alunos da EJA, pais e mães de estudantes, com níveis de escolaridade variando do 2º ao 8º ano do ensino fundamental. Por fim, a faixa etária IV (40 a 69 anos) é composta por quatro participantes, incluindo um professor apurinã com formação em Magistério Indígena, além de três comunitários, entre eles dois que nunca frequentaram a escola.

Esse conjunto de participantes reflete a diversidade etária, social e educacional da aldeia, possibilitando uma compreensão mais ampla sobre as práticas linguísticas, as trajetórias de escolarização e os processos de transmissão da língua e da cultura apurinã entre as gerações.

Sendo assim, apresentamos a seguir os resultados obtidos a partir da aplicação do questionário sociolinguístico junto aos participantes deste estudo. Para fins de organização e análise, os dados foram agrupados em blocos temáticos que evidenciam diferentes dimensões do uso e da percepção da língua no contexto apurinã, cuja análise apoia-se em Weigel (2000; 2004), Louis-Jean Calvet (2002; 2007), Vera Maria Candau (2008; 2012), Catherine Walsh (2009; 2010), Simas (2016), Gersem Baniwa (2019), Rubim (2022; 2024; 2025), Bergamaschi (2012; 2015; 2022) e Santos (2022), os quais suas contribuições abordam diversidade cultural, gestão e valorização das línguas e práticas pedagógicas em contextos plurilíngues, ressaltando a necessidade de fortalecer as línguas originárias em articulação com o uso da língua oficial como meio de acesso a direitos e de participação na sociedade nacional.

O primeiro bloco apresenta o perfil dos participantes, seguido do perfil linguístico e do domínio das línguas. Em seguida, discutimos os usos e as atitudes linguísticas nos diferentes domínios sociais, bem como os locais e contextos em que as línguas indígena e portuguesa são utilizadas. Também são apresentadas informações referentes às práticas de leitura e de escrita e sua relação com indígenas de outras aldeias, além dos aspectos relacionados à transmissão da língua às novas gerações e ao papel da escola no processo de ensino e fortalecimento linguístico.

Cada bloco é analisado de forma a evidenciar as particularidades sociolinguísticas da aldeia, contribuindo para compreender a vitalidade, os desafios e as práticas de preservação da língua apurinã.

3.4.2 Perfil linguístico e domínio das línguas

Figura 20- Q2. Quais línguas voce fala?

2. Quais línguas você fala?
13 respostas



Fonte: Gerado no Google Forms (2025).

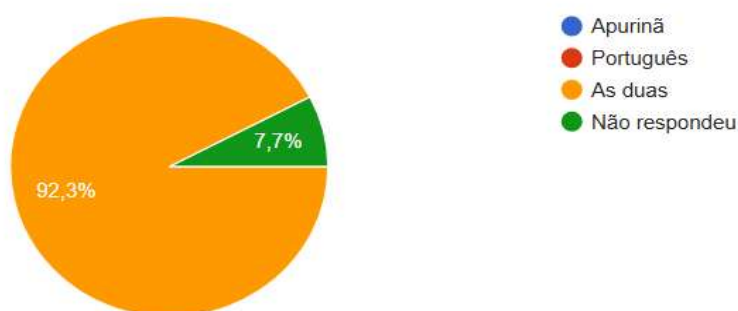
Ao serem questionados sobre *quais línguas falam*, observa-se que 100% dos participantes afirmaram utilizar tanto a língua apurinã quanto a língua portuguesa. Esse resultado evidencia que todos os respondentes são bilíngues, revelando a presença ativa das duas línguas no cotidiano da aldeia. Tal dado indica uma situação de bilinguismo generalizado na comunidade. Entretanto, trata-se de um bilinguismo assimétrico, pois, conforme demonstrado nas respostas posteriores, o domínio pleno concentra-se na língua indígena, que ocupa posição central nas interações sociais e na vida comunitária.

Ao analisar o bilinguismo em contextos indígenas à luz das políticas linguísticas e da conflitualidade entre línguas, com base em Louis-Jean Calvet (2002; 2007), compreende-se que o bilinguismo, em muitos casos, configura-se como resultado de relações históricas de contato e de poder entre grupos linguísticos. No entanto, diferentemente de contextos marcados pela substituição linguística, os dados deste estudo apontam para uma situação de manutenção linguística ativa, na qual a língua originária permanece funcional, valorizada e central na organização social da comunidade. Nesse sentido, conforme enfatiza o autor, torna-se fundamental reconhecer e fortalecer políticas que promovam a preservação da diversidade linguística, assegurando condições para que as línguas indígenas continuem sendo transmitidas às novas gerações e utilizadas em diferentes esferas da vida social.

Figura 21- Q3. Quais línguas você escreve?

3. Quais línguas você escreve?

13 respostas



Fonte: Gerado no Google Forms (2025).

Ao serem questionados sobre as *línguas em que escrevem*, 92,3% dos participantes afirmaram utilizar tanto o apurinã quanto o português, enquanto 7,7% não responderam à questão. Esse dado evidencia um avanço significativo no letramento bilíngue na comunidade, demonstrando que a maioria dos participantes já possui base de escrita nas duas línguas. A escrita em língua indígena, nesse contexto, representa um importante marco de autonomia cultural e fortalecimento identitário. Conforme destaca Baniwa (2019), a consolidação da escrita nas línguas originárias contribui para a autodeterminação dos povos indígenas e amplia suas possibilidades de produção e circulação de conhecimentos. Assim, os resultados indicam um progresso relevante no processo de alfabetização bilíngue no âmbito da aldeia, articulando preservação cultural e uso da língua portuguesa.

Figura 22 - Q4. Quanto fala a língua apurinã? / Q5. Quanto compreende a língua apurinã?



Fonte: Gerado no Google Forms (2025).

Ao serem questionados sobre o *quanto falam a língua apurinã*, 100% dos participantes afirmaram falar muito bem o idioma. Da mesma forma, ao serem indagados sobre o nível de compreensão, todos declararam compreender muito bem a língua. As duas respostas, analisadas conjuntamente, evidenciam domínio pleno tanto na oralidade quanto na compreensão, confirmando a vitalidade do apurinã e sua presença efetiva nas interações cotidianas da aldeia. Esses dados indicam que a língua permanece como meio de comunicação espontâneo e natural no contexto comunitário, afastando, neste momento, um cenário de erosão linguística. Conforme destaca Simas (2016), a vitalidade linguística depende, sobretudo, da transmissão oral cotidiana, pois é na prática social e familiar que a língua se mantém viva entre as gerações. Nessa perspectiva, Louis-Jean

Calvet (2008) distingue as políticas linguísticas “in vivo”, relacionadas às práticas reais dos falantes no dia a dia, responsáveis por definir a vitalidade concreta da língua, das políticas “in vitro”, que correspondem às intervenções planejadas, como legislações e padronizações. Para o autor, embora as decisões sobre as relações entre sociedade e línguas possam ocorrer em diferentes níveis (mundial, nacional, estadual, municipal ou familiar), a manutenção efetiva, ou “pró-vitalização”, depende fundamentalmente do uso cotidiano. Assim, ao considerar as duas questões, fala e compreensão, os resultados demonstram que o Apurinã não se restringe a usos simbólicos ou cerimoniais, mas constitui língua ativa e funcional na vida comunitária, sustentada, principalmente, pela prática viva da oralidade e pela transmissão intergeracional.

Figura 23- Q6. Quanto ler a língua apurinã?/ Q7. Quanto escreve a língua apurinã?



Fonte: Gerado no Google Forms (2025).

Ao serem questionados sobre *o quanto conseguem ler a língua apurinã*, 53,8% dos participantes responderam “mais ou menos”, indicando proficiência intermediária; 30,8% afirmaram ler “bem” e apenas 7,7% declararam ler “muito bem”, enquanto 7,7% informaram não possuir habilidade de leitura. De modo semelhante, em relação à *escrita*, 46,2% responderam “mais ou menos”, 23,1% afirmaram escrever “bem” e 7,7% “muito bem”, ao passo que 23,1% relataram escrever “muito pouco”. A análise conjunta desses dados evidencia que, embora a oralidade do apurinã esteja amplamente consolidada, conforme demonstrado anteriormente, as competências de leitura e escrita apresentam níveis predominantemente intermediários, revelando que o processo de letramento bilíngue ainda se encontra em construção. Essa realidade pode ser compreendida a partir das reflexões de Candau (2008), ao afirmar que a escolarização intercultural deve considerar que a escrita em línguas indígenas é historicamente recente, demandando políticas específicas de formação docente, produção de materiais didáticos

contextualizados e fortalecimento das práticas pedagógicas. Nessa mesma perspectiva, Louis-Jean Calvet (2007) destaca que a consolidação da escrita em línguas minoritárias depende de sua ampliação para diferentes domínios sociais, especialmente os institucionais e administrativos. Assim, os resultados indicam que a comunidade já apresenta avanços significativos, mas o fortalecimento da leitura e da escrita em apurinã requer a continuidade das ações pedagógicas voltadas ao letramento bilíngue e intercultural, bem como o investimento em políticas linguísticas que promovam sua efetiva vitalização e ampliação dos espaços formais de uso.

Figura 24- Q8. Quanto fala a língua portuguesa? / Q9 - Quanto compreende a língua portuguesa?



Fonte: Gerado no Google Forms (2025).

Ao serem questionados sobre *o quanto conseguem falar a língua portuguesa*, 53,8% dos participantes responderam “mais ou menos”, indicando proficiência oral intermediária; 30,8% afirmaram falar “bem” e 15% relataram falar “muito pouco”. Não houve registros nas categorias “muito bem” ou “nada”. De modo semelhante, quanto à compreensão do idioma, 69,2% responderam “mais ou menos”, 23,1% declararam compreender “bem” e 7,7% afirmaram compreender “muito pouco”. A análise conjunta desses dados demonstra que o português apresenta domínio predominantemente intermediário, configurando-se como língua funcional no contexto comunitário. Diferentemente do apurinã, cuja oralidade se mostra plenamente consolidada, o português ocupa um espaço instrumental, associado a demandas externas e institucionais. Nessa perspectiva, Catherine Walsh (2009) argumenta que, em contextos interculturais, a língua oficial pode atuar como instrumento de acesso a direitos e circulação em diferentes esferas sociais, sem necessariamente substituir a língua originária. Do mesmo modo, Gersem Baniwa (2019) destaca que o domínio da língua nacional constitui estratégia fundamental para a participação política e social dos povos indígenas. Assim, os

resultados indicam que o português desempenha papel estratégico e complementar, reforçando sua função como meio de interlocução com a sociedade envolvente, enquanto o apurinã permanece como língua central da vida comunitária.

Figura 25 - Q10. Quanto ler a língua portuguesa?/ Q11. Quanto escreve a língua portuguesa?

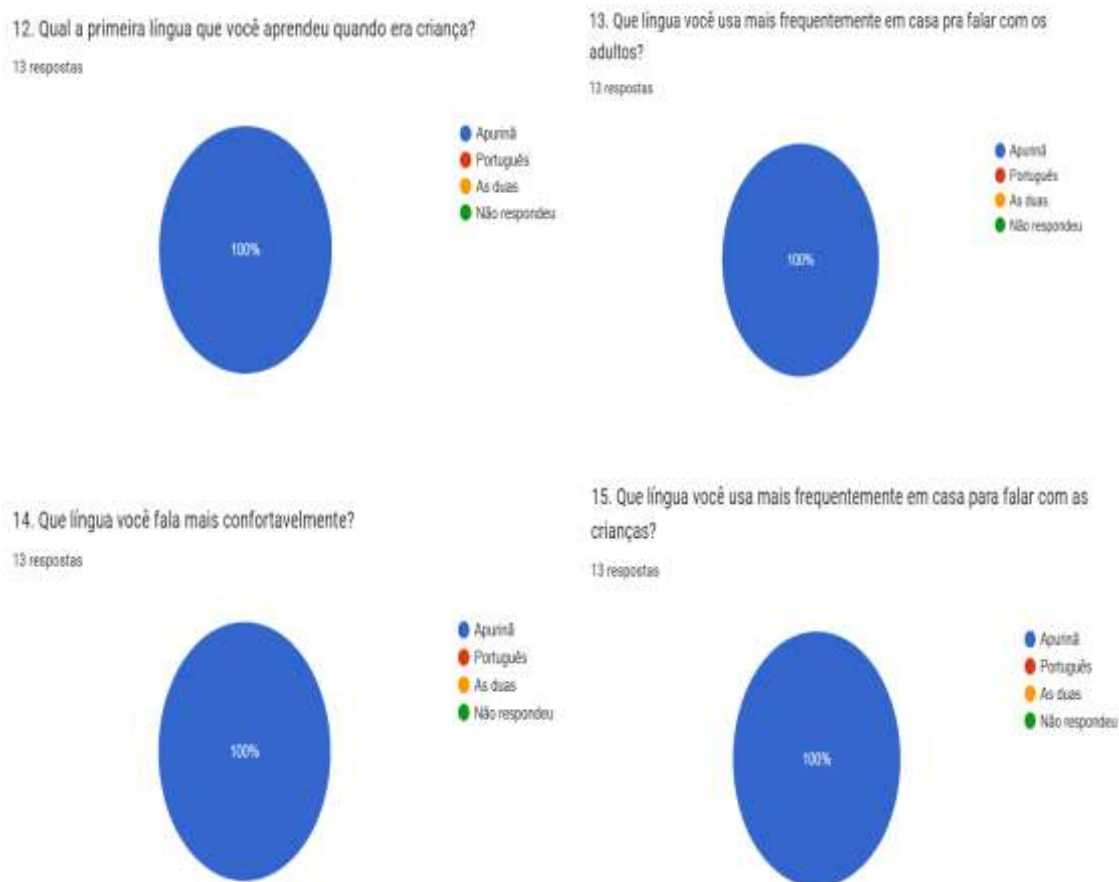


Fonte: Gerado no Google Forms (2025).

Ao serem questionados sobre *o quanto conseguem ler a língua portuguesa*, 53,8% dos participantes responderam “mais ou menos”, indicando proficiência intermediária de leitura; 30,8% afirmaram ler “bem” e 15,4% relataram ler “muito pouco”. Nenhum participante declarou ler “muito bem” ou “nada”. Em relação à *escrita*, 46,2% responderam “mais ou menos”, 23,1% afirmaram escrever “bem” e 30,8% declararam escrever “muito pouco”, não havendo registros nas categorias “muito bem” ou “nada”. A análise desses dados demonstra que a leitura e a escrita em português apresentam níveis predominantemente intermediários, com destaque para um índice mais elevado de baixa proficiência na escrita. Esse cenário indica que o uso do português ocorre de forma funcional, especialmente vinculado ao contato com instituições externas, como escola, órgãos públicos e demais instâncias administrativas. Conforme argumenta Candau (2012), o letramento intercultural deve buscar o equilíbrio entre o ensino da língua oficial e o fortalecimento da língua materna, evitando que a ampliação de uma implique o enfraquecimento da outra. Nessa mesma direção, Louis-Jean Calvet (2002) destaca que, quando a língua minoritária ocupa o centro das práticas sociais e identitárias, a língua dominante tende a assumir papel complementar ou secundário. Assim, os resultados sugerem que, embora o português seja reconhecido como ferramenta necessária para interlocução externa, a prioridade linguística da comunidade permanece centrada no apurinã, que continua sendo a principal referência cultural e comunicativa no cotidiano.

3.4.3 Usos e atitudes linguísticas de acordo com os domínios sociais

Figura 26-Q12. Qual a primeira língua que você aprendeu quando era criança? / Q13. Que língua você usa com mais frequência para falar com adultos?/ Q14. Que língua você fala mais confortavelmente?/ Que língua você usa para falar com as crianças?



Fonte: Gerado no Google Forms (2025).

Os dados referentes à língua materna e ao uso cotidiano evidenciam a centralidade do apurinã na vida comunitária. Ao serem questionados sobre *a primeira língua aprendida na infância*, 100% dos participantes indicaram o apurinã, consolidando-o como língua materna (L1) de todo o grupo. Da mesma forma, quando indagados sobre *qual língua utilizam com maior frequência em casa para falar com adultos e crianças*, a totalidade dos respondentes (100%) apontou a língua indígena. Também em relação à *língua com a qual se sentem mais confortáveis para falar*, todas as respostas confirmaram a preferência pelo apurinã.

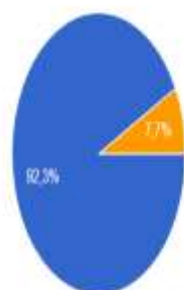
Diante desse cenário de respostas, a análise dessas questões demonstra não apenas que o apurinã é a língua materna da comunidade, mas que permanece como língua de uso

efetivo, afetivo e intergeracional no espaço doméstico. Conforme destaca Bergamaschi (2015), a língua materna estrutura os processos identitários e epistemológicos da comunidade, constituindo-se como fundamento da produção de sentidos e saberes. O uso exclusivo do apurinã nas relações familiares confirma a continuidade intergeracional, aspecto que, segundo Valéria Weigel (2004), representa o principal fator de manutenção linguística. Além disso, a preferência afetiva pela língua indígena revela uma atitude linguística positiva, elemento que, conforme Louis-Jean Calvet (2007), é determinante para a sobrevivência das línguas minoritárias. Por fim, a transmissão do apurinã às crianças no ambiente doméstico garante sua continuidade histórica e cultural. Nessa perspectiva, Walsh (2010) ressalta que a manutenção da língua no espaço familiar constitui um ato de resistência cultural e afirmação identitária. Assim, os resultados reforçam que o apurinã ocupa posição central na organização social, cultural e afetiva da comunidade, assegurando sua vitalidade no presente e no futuro.

Figura 27 - Q28. É melhor para uma pessoa falar indígena, português ou as duas?/ Q29. Qual língua deve ser ensinada na escola?/Q30. Qual língua você prefere para ler?/ Q31. Qual língua você prefere para escrever?

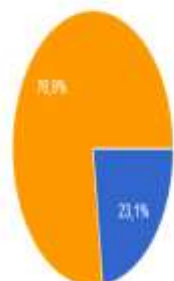
28. É melhor para uma pessoa falar indígena, português ou as duas?

13 respostas



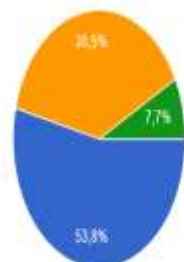
29. Qual língua deve ser ensinada na escola?

13 respostas



30. Qual língua você prefere para ler?

13 respostas



31. Qual língua você prefere para escrever?

13 respostas



Fonte: Gerado no Google Forms (2025).

Ao que se refere aos dados sobre às atitudes linguísticas e às preferências educacionais, eles evidenciam forte valorização do apurinã na aldeia. Ao serem questionados sobre se *é melhor para uma pessoa falar a língua indígena, o português ou ambas*, 92,3% dos participantes afirmaram que é melhor falar apurinã, enquanto 7,7% consideraram melhor falar as duas línguas. Nenhum participante optou exclusivamente pelo português. Esse resultado demonstra uma clara consciência identitária, na medida em que, conforme destaca Gersem Baniwa (2019), fortalecer a língua própria significa fortalecer o projeto político e a autonomia dos povos indígenas. Em relação *ao ensino escolar*, 76,9% dos participantes defenderam que ambas as línguas, apurinã e português, devem ser ensinadas; enquanto 23,1% consideram que apenas o apurinã deve compor o currículo. Novamente, nenhum respondente indicou exclusivamente o português. Esse posicionamento revela uma compreensão estratégica do papel da língua nacional, reconhecendo sua importância sem abrir mão da centralidade da língua materna. Nessa perspectiva, Candau (2008) defende que a educação intercultural deve promover o diálogo entre saberes e línguas e não a substituição da língua pela outra.

As preferências quanto à leitura e à escrita reforçam essa tendência. Ao serem questionados sobre *qual língua preferem para ler*, 53,8% indicaram o apurinã, 38,5% afirmaram preferir ambas as línguas e 7,7% não responderam; nenhum participante escolheu exclusivamente o português. Quanto à *escrita*, 61,5% declararam preferir escrever em apurinã, 30,8% optaram pelas duas línguas e 7,7% não responderam. Esses dados evidenciam que o letramento em apurinã vem se fortalecendo, ampliando seu uso para além da oralidade e consolidando-se também no campo da leitura e da produção escrita. A preferência pela escrita na língua indígena reforça o protagonismo linguístico comunitário, aspecto que dialoga com as reflexões de Bergamaschi (2022) sobre a centralidade da língua materna como instrumento de afirmação cultural e política. De modo complementar, a valorização afetiva e funcional do apurinã confirma, conforme analisa Louis-Jean Calvet (2007), que atitudes linguísticas positivas são determinantes para a vitalidade e continuidade das línguas minoritárias. Assim, o conjunto das respostas revela não apenas a manutenção do apurinã como língua materna e identitária, mas também sua expansão para os domínios escolares e escritos, evidenciando um processo consciente de fortalecimento linguístico aliado ao reconhecimento estratégico do bilinguismo.

Figura 28- Q32. Qual língua você prefere para falar?

32. Qual língua você prefere para falar?

13 respostas



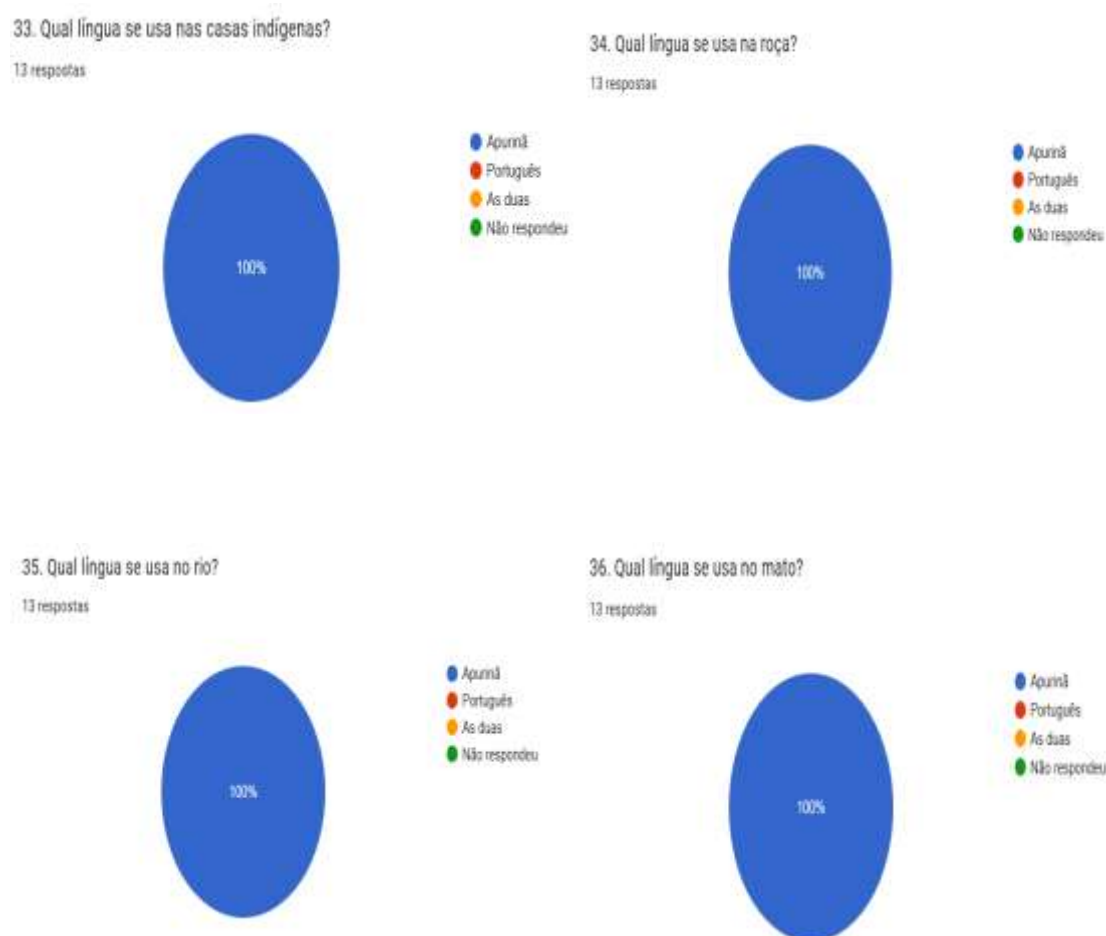
Fonte: Gerado no Google Forms (2025).

Por fim, ao serem questionados sobre *qual língua preferem para falar*, 100% dos participantes responderam que preferem o apurinã. A unanimidade dessa escolha evidencia um forte apego à língua materna no cotidiano oral da aldeia, confirmando que o apurinã permanece como principal meio de comunicação e como eixo estruturante das interações sociais e identitárias do grupo. Tal resultado demonstra não apenas vitalidade linguística, mas também profunda valorização cultural da língua indígena. Essa preferência unânime pode ser compreendida sob a perspectiva glotopolítica²⁵ ancorada nas discussões de políticas linguísticas de Louis-Jean Calvet (2007), para quem a política linguística de fortalecimento envolve ações planejadas (gestão *in vitro*) destinadas a reverter processos de substituição e a promover a valorização de línguas minorizadas, contrapondo-se à tendência de dominação das línguas de maior prestígio social. Contudo, o autor também ressalta a importância das práticas efetivas dos falantes no cotidiano (*in vivo*), pois é nelas que se consolida a vitalidade real de uma língua. Nesse sentido, a preferência absoluta pelo apurinã demonstra que, a língua ocupa posição central nas práticas sociais da comunidade, configurando-se como fundamento da identidade coletiva e como elemento ativo de resistência e continuidade cultural.

²⁵ **Gltopolítica** é o campo de estudos que investiga as relações entre linguagem e poder, analisando as formas pelas quais a sociedade intervém sobre as línguas e seus usos. O termo foi proposto por Louis Guespin e Jean-Baptiste Marcellesi (1986) para designar todos os fatos de linguagem em que a ação social assume caráter político, desde políticas oficiais e processos de normatização até práticas cotidianas de controle, valorização ou repressão de determinados usos linguísticos. Assim, a língua é compreendida como objeto social em disputa, atravessado por questões identitárias, históricas e ideológicas. O conceito foi posteriormente desenvolvido por Elvira Narvaja de Arnoux, consolidando-se como campo teórico voltado à análise crítica das políticas e práticas linguísticas (Galli; Lagares, 2024).

3.4.4 Locais e usos das línguas Indígenas e Portuguesa

Figura 29- Q33. Qual língua se usa nas casas indígenas?/ Q34. Qual língua se usa na roça?/ Q35. Qual língua se usa no rio?/ Q36. Qual língua se usa no mato?



Fonte: Gerado no Google Forms (2025).

Os dados referentes aos locais e usos das línguas indígena e portuguesa revelam a centralidade do apurinã nos diferentes espaços da vida comunitária. Ao serem questionados sobre *qual língua é utilizada nas casas indígenas, na roça, no rio e no mato*, 100% dos participantes afirmaram utilizar exclusivamente a língua apurinã em todos esses contextos. Esses resultados evidenciam que a língua materna permanece viva e plenamente consolidada não apenas no ambiente doméstico, mas também nas atividades produtivas, nos espaços naturais e nos territórios tradicionalmente ocupados pela comunidade. A predominância absoluta do apurinã nas interações realizadas na casa confirma seu papel essencial na transmissão intergeracional de saberes, valores e práticas culturais. Da mesma forma, seu uso na roça, no rio e no mato demonstra que a língua está intrinsecamente vinculada às atividades laborais, às práticas tradicionais e à relação com

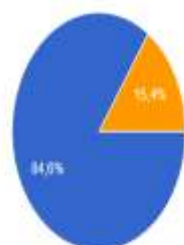
o território. Nesse sentido, conforme destaca Catherine Walsh (2009), língua e território constituem dimensões inseparáveis da identidade indígena, pois é no espaço vivido que se produzem e se reproduzem os sentidos culturais e as formas próprias de conhecimento.

Além disso, a presença majoritária do apurinã também no espaço escolar, conforme indicado anteriormente, evidencia um processo de institucionalização da língua indígena no ambiente educativo, fortalecendo sua legitimidade social e ampliando seus domínios de uso. Tal realidade sinaliza não apenas a valorização interna da língua, mas também a reivindicação e a necessidade de que políticas públicas educacionais sejam efetivamente implementadas de acordo com as especificidades socioculturais da aldeia, garantindo uma educação intercultural que respeite e fortaleça a língua materna. Diante disso, os dados demonstram que o apurinã não se restringe ao âmbito simbólico, mas estrutura concretamente a vida social, territorial e cultural da comunidade, consolidando-se como eixo central de identidade, resistência e continuidade histórica do povo Apurinã.

Figura 30- Q45. Qual língua se usa nas reuniões da aldeia? / Q49. Qual língua se usa durante a celebração da aldeia?/ Q50. Festas ou Rituais da Aldeia? Q58. Qual língua se usa em reunião na escola?

45. Qual língua se usa nas reuniões da comunidade?

13 respostas



49. Qual língua se usa durante a celebração da comunidade?

13 respostas



50. Qual língua se usa nas festas ou ritual indígena?

13 respostas



58. Qual língua se usa em reunião na escola?

13 respostas



Fonte: Gerado no Google Forms (2025).

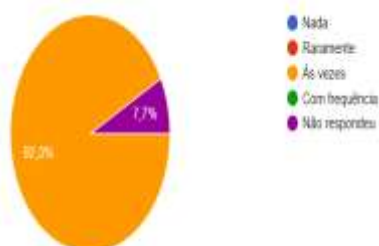
Ainda nessa perspectiva, os dados sobre o uso das línguas em diferentes contextos coletivos da aldeia evidenciam também a centralidade do apurinã e a presença estratégica do bilinguismo. Ao serem questionados sobre a *língua utilizada nas reuniões da aldeia*, 84% dos participantes responderam que se utiliza exclusivamente o apurinã, enquanto 15% indicaram o uso simultâneo do português e do apurinã. Quanto às *celebrações e rituais indígenas*, a resposta foi unânime (100%) em favor do uso do apurinã, evidenciando a função simbólica e espiritual da língua, elemento essencial para a manutenção da identidade cultural e da vitalidade simbólica da comunidade. Em contrapartida, *nas reuniões escolares*, todos os participantes (100%) indicaram o uso de ambas as línguas, apurinã e português. Esse dado é crucial para compreender o bilinguismo funcional no contexto institucional, demonstrando que, enquanto o apurinã mantém sua centralidade simbólica e política nos espaços comunitários e rituais, o português cumpre um papel instrumental e complementar nas interações escolares. Para Brandão (2004), tal diálogo deve ocorrer sem hierarquizações, por meio de uma troca horizontal e respeitosa, que possibilite a construção coletiva e contextualizada do conhecimento. Aqui, percebe-se que o apurinã ocupa posição estratégica e multifacetada: predomina nas decisões coletivas, rituais e celebrações, reafirmando sua centralidade política, cultural e espiritual, enquanto o uso institucional do bilinguismo fortalece a funcionalidade do português sem comprometer a relevância e continuidade da língua indígena.

3.4.5 Leitura e escrita na relação com os indígenas de outras aldeias

Figura 31- Q61. Há situações de uso de leitura e/ ou escrita na Língua Apurinã na relação entre autoridades indígenas ou membros da aldeia?/ Q62. Há situações de uso de leitura e/ ou escrita em Apurinã com parentes que moram em outras aldeias?

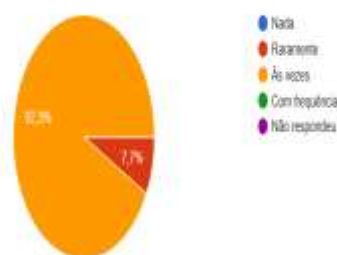
61. Há situações de uso de leitura e/ ou escrita na Língua Apurinã na relação entre autoridades indígenas, ou dessas com outros membros da comunidade? (bilhete, avisos, cartas).

13 respostas



62. Há situações de uso de leitura e/ ou escrita em Apurinã com parentes que moram em outras aldeias ou outras áreas? (bilhetes, cartas).

13 respostas

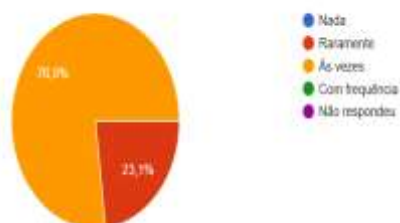


Fonte: Gerado no Google Forms (2025).

Figura 32 - Q63. Há situações de uso de leitura e/ ou escrita em Apurinã em situações cotidianas dentro da aldeia?/ Q66. Há pessoas que fazem tradução do português pra Apurinã de jornais, boletins ou revistas?

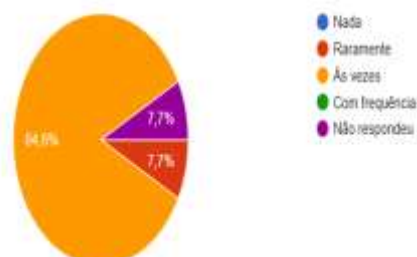
63. Há situações de uso de leitura e/ ou escrita em Apurinã em situações cotidianas dentro da aldeia ou entre aldeias? (bilhete entre jogadores de futebol e treinador, bilhetes entre professores, bilhetes entre índios clientes e índios comerciantes, bilhete entre membros da mesma igreja etc).

13 respostas



66. Há pessoas que fazem tradução do português pra Apurinã de jornais, boletins ou revistas que chegam à comunidade?

13 respostas



Fonte: Gerado no Google Forms (2025).

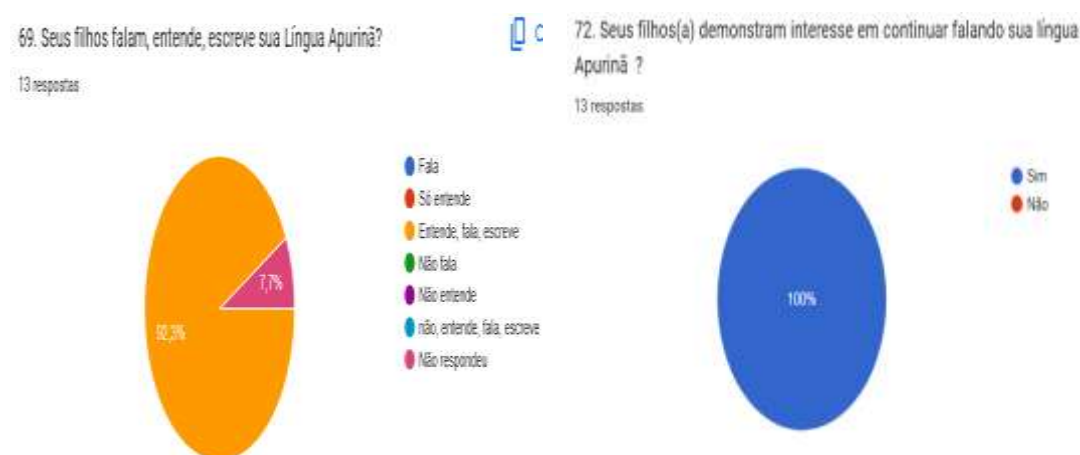
Ao que se refere ao uso da leitura e da escrita em língua apurinã, os dados indicam que, embora a língua esteja presente nos diversos contextos da aldeia e entre aldeias, seu uso escrito ainda se mostra intermitente e em expansão. Ao serem questionados sobre o uso da leitura e da escrita em apurinã para a comunicação rotineira e prática, tanto dentro quanto entre as aldeias, os dados confirmam o padrão observado em questões anteriores: 76,9% dos respondentes indicaram que isso ocorre “Às vezes”, enquanto 23% optaram por “Raramente”. Nenhum participante assinalou “Com frequência” ou “Nada”. Quando questionados sobre o uso da leitura e da escrita em apurinã para comunicação

formal como bilhetes, avisos ou cartas entre autoridades indígenas e a aldeia, registrou-se um forte consenso: 92,3% afirmaram que essa prática ocorre “Às vezes” e 7% não respondeu. A ausência de respostas nas categorias “Com frequência” e “Nada” sugere que, embora a escrita em apurinã não seja o meio primário e contínuo de comunicação administrativa, ela é utilizada de forma funcional nesses contextos.

Em relação à *comunicação de longa distância com parentes em outras aldeias*, 92,3% dos participantes indicaram que a escrita ocorre “Às vezes” e 7% “Raramente”. Nenhum participante assinalou “Nada” ou “Com frequência”, evidenciando que a escrita é intermitente, mas ainda presente como instrumento de conexão entre aldeias. Quanto à *tradução de jornais, boletins ou revistas do português para o apurinã*, 84,6% responderam “Às vezes”, 7% “Raramente” e 7% não responderam, indicando que o uso do idioma para fins informativos é adaptativo e pontual. Diante desse contexto, a predominância do uso “às vezes” indica que o letramento em apurinã está em expansão, mas ainda não plenamente consolidado nos domínios administrativos e entre as aldeias. Em conformidade com Candau (2012), entendem que a consolidação do letramento intercultural depende de políticas contínuas, do fortalecimento das práticas pedagógicas e da ampliação de espaços formais de uso, para que a língua escrita ocupe plenamente os diferentes domínios sociais e institucionais da comunidade.

3.4.6 Transmissão da língua às novas gerações e ensino escolar

Figura 33 - Q69. Seus filhos falam, entendem, escrevem sua língua Apurinã?/ Q72. Seus filhos demonstram interesse em continuar falando a língua Apurinã?



Fonte: Gerado no Google Forms (2025).

Figura 34 - Q73. Na escola onde seus filhos estudam existe material didático em Apurinã?/ Q74. Na escola onde seus filhos estudam existe alguma disciplina de língua Apurinã?



Fonte: Gerado no Google Forms (2025).

Figura 35 - Q77. Seu pai fala língua Apurinã?



Fonte: Gerado no Google Forms (2025).

Ao que se refere à transmissão da língua às novas gerações e ao ensino escolar, os dados revelam um cenário de continuidade linguística plenamente consolidado no âmbito familiar e fortalecido no espaço institucional. Quando questionados *se os pais falam a língua apurinã*, 100% dos participantes responderam afirmativamente, indicando que a totalidade das famílias é falante nativo do idioma. Do mesmo modo, 92,3% afirmaram que *seus filhos entendem, falam e escrevem em apurinã*, demonstrando domínio da tríade das competências linguísticas. Além disso, 100% dos respondentes declararam que *seus filhos manifestam interesse em continuar falando a língua*, o que evidencia não apenas

transmissão efetiva, mas também atitude linguística positiva entre as novas gerações. O estudo evidencia ainda que a vitalidade da língua está diretamente relacionada às políticas linguísticas desenvolvidas pela própria aldeia, especialmente por meio do fortalecimento das práticas culturais, do envolvimento dos anciãos e lideranças e da articulação entre escola e contexto sociocultural (Silva; Cruz, 2022).

No âmbito escolar, os dados também são expressivos: 100% dos participantes confirmaram *a existência de material didático em língua apurinã* e a *presença de disciplinas específicas dedicadas ao ensino da língua indígena*. Esse resultado demonstra que embora a preservação da língua esteja, majoritariamente, ligada ao núcleo familiar, na escola já há indícios de materiais pedagógicos, mesmo que não sejam profundamente eficazes e não dialoguem com a formação dos professores que lá atuam. Tal realidade dialoga com as reflexões de Bergamaschi (2015) sobre a importância de uma escolarização indígena diferenciada, que fortaleça a língua e a cultura próprias no espaço educativo. Conforme afirma Bergamaschi (2007, p. 143), os objetivos educacionais:

vão além da sala de aula e correspondem às necessidades e desafios atuais de luta por uma escola que, numa perspectiva intercultural, valorize a sua própria cultura, mas que também não negligencie aqueles conhecimentos indispensáveis para viver e sobreviver num mundo onde a maioria não é índio. Para isso, apostam no trabalho em equipe, no apoio da comunidade e na formação continuada.

Assim, a análise conjunta deste bloco evidencia que, embora a transmissão do apurinã permaneça sólida no ambiente familiar, sustentada pela oralidade e pelo compromisso intergeracional da comunidade, o respaldo oferecido pelo sistema escolar ainda se mostra frágil e contraditório. Apesar da existência de materiais didáticos específicos em língua apurinã, a ausência de formação adequada dos professores para o ensino da língua compromete a efetividade das ações pedagógicas, revelando um descompasso entre o discurso oficial de valorização linguística e a prática cotidiana na escola. Nesse cenário, o fortalecimento do Apurinã depende muito mais da resistência cultural das famílias e das lideranças do que de uma política educacional efetivamente estruturada, o que coloca em risco a consolidação de um projeto intercultural capaz de assegurar, de forma crítica e consistente, a continuidade histórica, cultural e identitária do povo Apurinã.

Ao considerar as contradições evidenciadas, especialmente a fragilidade da formação docente frente às demandas do ensino da língua apurinã, percebe-se que a vitalidade linguística na Aldeia Vila Nova não pode ser analisada de forma romantizada ou linear. Se, por um lado, os dados apontam para uma transmissão intergeracional sólida e para a centralidade da língua nos domínios familiares e culturais, por outro, revelam tensões estruturais no âmbito escolar que desafiam a consolidação de uma política linguística efetivamente crítica e emancipatória. Desse modo, a análise geral desta seção indica que a vitalidade do apurinã se sustenta, sobretudo, na força comunitária e na resistência cultural, enquanto a escola ainda se encontra em processo de alinhamento entre discurso normativo e prática pedagógica. É nesse campo de disputas, avanços e limites que se insere a discussão teórica a seguir, ampliando a compreensão sobre as relações entre língua, poder e interculturalidade.

A partir das contribuições de Louis-Jean Calvet (2002; 2007), compreende-se que as línguas se organizam em relações de força e prestígio dentro de um mercado linguístico. No caso da Aldeia Vila Nova, embora o português ocupe posição hegemônica no cenário nacional, os dados indicam que, no âmbito comunitário, o apurinã mantém centralidade nos domínios familiares, territoriais e culturais. O uso predominante da língua indígena nas casas, nas atividades produtivas e nos rituais revela um quadro de manutenção linguística consistente, sustentado por forte enraizamento social. Sob a perspectiva da interculturalidade crítica, conforme discutem Walsh (2009; 2010) e Candau (2008; 2012), a presença ativa do apurinã nos diferentes domínios sociais não se limita a uma questão comunicativa, mas expressa resistência epistemológica e afirmação identitária. A língua, nesse contexto, constitui elemento estruturante da memória coletiva, da organização social e da produção de conhecimentos próprios.

As reflexões de Baniwa (2019) e de Bergamaschi (2012; 2015; 2022) reforçam a compreensão de que a educação escolar indígena deve promover um bilinguismo crítico, no qual o fortalecimento da língua materna se articule ao domínio do português como instrumento de acesso a direitos e participação política. Os dados do levantamento, ao indicarem a defesa majoritária do ensino das duas línguas na escola e a existência de disciplina específica de língua apurinã, evidenciam um movimento de institucionalização da política linguística comunitária.

Nesse sentido, a análise demonstra que o bilinguismo observado na Aldeia Vila Nova não se configura como processo de substituição linguística, mas como estratégia de ampliação de possibilidades sociopolíticas, mantendo o apurinã como língua de identidade e o português como língua de interlocução com a sociedade envolvente. Tal configuração dialoga com os estudos de Weigel (2000; 2004), Simas (2016), Rubim (2022; 2024; 2025) e Santos (2022), que defendem uma educação intercultural comprometida com a preservação das línguas originárias, sem desconsiderar a necessidade de inserção crítica no contexto nacional.

Dessa forma, os dados sociolinguísticos analisados revelam uma comunidade que mantém sua língua materna como eixo estruturante da vida social, ao mesmo tempo em que reconhece o papel do português como ferramenta estratégica. Trata-se, portanto, de um cenário de vitalidade linguística sustentada por práticas comunitárias e transmissão intergeracional ativa. A partir do entendimento dos estudos de Calvet (2002; 2007), não se trata de um cenário de substituição linguística, mas de bilinguismo de manutenção com predominância da língua originária. Sob a perspectiva de Walsh (2009) e Candau (2008), os dados evidenciam uma prática de interculturalidade em construção, na qual a língua apurinã permanece como eixo estruturante da identidade e da vida social da aldeia.

Diante desse panorama sociolinguístico detalhado, que revela tanto a força quanto os desafios da língua apurinã na aldeia, torna-se fundamental compreender como essas dinâmicas se refletem na Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti - Aldeia Vila Nova, Lago Do Itaboca. Por isso, a próxima seção irá explorar a formação dos professores e as práticas docentes adotadas nessa instituição, investigando de que maneira elas contribuem para a valorização, o ensino e a preservação da língua materna e da cultura apurinã no contexto escolar.

IV – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LÍNGUA APURINÃ E DO PORTUGUÊS NA ALDEIA VILA NOVA: UMA ANÁLISE DE SUA EFICÁCIA PARA O FORTALECIMENTO LINGUÍSTICO

O ensino bilíngue nas escolas indígenas constitui-se como um direito assegurado juridicamente (Brasil, 1988) e como uma necessidade histórica dos povos indígenas na luta pela preservação de suas línguas e identidades. No caso da Aldeia Vila Nova, do povo Apurinã, a política linguística (Calvet, 2007) comunitária orienta a convivência entre a língua apurinã e a língua portuguesa, buscando garantir a manutenção da língua materna sem desconsiderar a inserção dos sujeitos no contexto sociopolítico nacional.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece, em seu artigo 231, o reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas, assegurando-lhes o direito à diferença. No campo educacional, o artigo 210, §2º, determina que o ensino fundamental regular seja ministrado em língua portuguesa, “assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Essa garantia é reafirmada pela Lei nº 9.394/1996, que em seus artigos 78 e 79 prevê uma educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, desenvolvida com a participação das comunidades.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024, através da Política Nacional da Educação Escolar Indígena (PNEEI-TEE) reforça metas voltadas à formação específica de professores indígenas e à valorização das línguas indígenas. Do mesmo modo, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas orienta que o ensino bilíngue deve partir da língua materna como eixo estruturante do processo pedagógico, compreendendo-a não apenas como instrumento de comunicação, mas como fundamento epistemológico e cultural.

As resoluções CNE/CEB nº 5/2012 e CNE/CP nº 1/2015 consolidam esse alicerce normativo ao definirem diretrizes para a Educação Escolar Indígena e para a formação de professores indígenas, enfatizando a interculturalidade, o bilinguismo e a articulação entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos escolares. Tais normativas sustentam a compreensão de que a formação docente não pode estar dissociada do território, da língua e da cultura do povo a que serve.

Partindo desses fundamentos legais, a análise aqui desenvolvida propõe-se a examinar as práticas pedagógicas observadas na Escola Municipal AITARI SIKAKITI, tomando como eixo inicial a formação inicial e continuada dos professores investigados e sua relação com o fortalecimento linguístico da comunidade Apurinã. Parte-se do entendimento de que a formação docente, em contextos de educação escolar indígena, não se limita à aquisição de técnicas didáticas, mas envolve uma dimensão político-cultural comprometida com a preservação da língua, da memória e dos modos próprios de ensinar e aprender. Nesse sentido, a eficácia das práticas pedagógicas não pode ser avaliada exclusivamente por critérios quantitativos de rendimento escolar ou por indicadores padronizados externos à realidade comunitária. Ao contrário, torna-se imprescindível considerar elementos como a vitalidade da língua apurinã, a ampliação de seus espaços de uso no cotidiano escolar, o fortalecimento da identidade étnica dos estudantes e o grau de articulação entre escola e a política linguística de resistência da aldeia.

Assim, a análise busca estabelecer uma relação entre as observações realizadas em campo, os questionamentos feitos aos comunitários e aos docentes, sobretudo desses últimos, os percursos formativos vivenciados por eles, procurando compreender em que medida o que está sendo ministrado na escola dialoga com a vitalidade linguística do povo Apurinã da Aldeia Vila Nova. Trata-se, portanto, de investigar se as práticas pedagógicas se configuram como instrumentos de fortalecimento linguístico e cultural ou se, ainda que involuntariamente, reproduzem lógicas externas que não dialogam com a realidade da aldeia e que podem enfraquecer o projeto educativo próprio da aldeia.

Neste contexto, para os dados oriundos das observações participantes, o aporte teórico centra-se nas normativas legais acima mencionadas, articuladas às discussões sobre educação intercultural e decolonial. Nesse sentido, autores como Bergamaschi (2012; 2015; 2022) defendem que a escola indígena deve assumir uma feição intercultural crítica, capaz de dialogar com os conhecimentos tradicionais sem subordiná-los à lógica monocultural hegemônica. Baniwa (2019) argumenta que a educação escolar indígena precisa ser pensada como instrumento de fortalecimento político e cultural, e não como mecanismo de assimilação. Simas (2016), ao discutir práticas docentes em contextos amazônicos, destaca que a formação específica é elemento central para que o professor apurinã atue como mediador entre universos epistemológicos distintos.

Já para os dados das entrevistas semiestruturadas, o embasamento teórico concentra-se nas discussões sobre diversidade linguística e sobre o contexto histórico,

sociocultural e linguístico do povo Apurinã. Estudos de Kroemer (1985), Facundes (1994; 2000), que descreve aspectos estruturais da língua Apurinã, Schiel (2004), Bettiol (2007), Duarte (2009), Barros (2018), Aquino (2022), Santos (2022) e Bergamaschi (2012; 2015; 2022) contribuem para compreender os processos de manutenção, deslocamento e revitalização linguística. Esses autores permitem analisar como as práticas de ensino se inserem em uma dinâmica histórica marcada por políticas integracionistas, mas também por movimentos contemporâneos de resistência e reafirmação identitária.

Assim, esta seção organiza-se iniciando pela Formação Inicial e Continuada de Professores, reconhecendo-a como base para a efetivação de uma educação escolar indígena específica, diferenciada e bilíngue, conforme asseguram a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a Lei nº 9.394/1996. Em seguida, analisam-se as Práticas Pedagógicas no Ensino da Língua Apurinã e o Ensino do Português como Segunda Língua e, por fim, realiza-se a Avaliação da Eficácia das Práticas Pedagógicas, articulando esses elementos ao fortalecimento linguístico na Aldeia Vila Nova.

Ao longo dessas subseções, busca-se compreender em que medida a formação docente dialoga com as normativas legais e com os referenciais teóricos adotados, e como as práticas pedagógicas observadas na Aldeia Vila Nova contribuem ou não, fortalecimento linguístico do povo Apurinã, considerando a complexidade dos contextos socioculturais envolvidos.

4.1 Formação Inicial e Continuada de Professores

A formação dos professores é fundamental para garantir um ensino de qualidade em qualquer contexto, mas ganha relevância ainda maior no âmbito da educação escolar indígena bilíngue. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) estabelece, em seu art. 62, que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena”, assegurando a necessária qualificação profissional para o exercício do magistério. No caso específico da educação escolar indígena, o art. 78 determina que o sistema de ensino deve desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa “para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”, com o objetivo de garantir a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências próprias. Além disso, o art. 79 dispõe que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação

intercultural às aldeias indígenas, contemplando programas de formação de pessoal especializado destinado à educação escolar nas comunidades indígenas.

Em consonância com a LDB, a Resolução CNE/CP nº 1/2015 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas e reforça que essa formação deve ocorrer de maneira específica, intercultural e bilíngue, assegurando o respeito às línguas, aos processos próprios de ensino e aprendizagem e às formas tradicionais de produção e transmissão de conhecimentos dos povos indígenas (Brasil, 2015). A Resolução explicita que os cursos devem preparar o professor apurinã para atuar em contextos sociolinguísticos próprios, promovendo o fortalecimento da língua materna e o domínio do português de forma articulada, crítica e não assimilacionista. Dessa forma, no contexto da Aldeia Vila Nova, onde a língua apurinã coexiste com o português, a formação docente não se limita à habilitação formal, mas deve contemplar competências específicas para o ensino da língua materna e para o ensino do português como segunda língua, em consonância com o que preconiza a legislação educacional brasileira e com as Diretrizes Nacionais para a formação de professores indígenas.

Segundo Souza (2019), a formação inicial dos professores deve ser integrada e contextualizada com as necessidades culturais e linguísticas da aldeia, permitindo que os docentes sejam preparados não apenas em termos pedagógicos, mas também em relação às práticas culturais da aldeia. Nesse contexto, “Uma das conquistas mais importantes no campo da diferenciação afirmativa da escola indígena é o reconhecimento de suas categorias específicas, tais como: professor apurinã, magistério indígena e escola indígena com normas e ordenamento jurídico próprio” (Baniwa, 2017, p. 303).

A formação continuada também desempenha um papel crucial. A educação de professores indígenas, muitas vezes, carece de programas de atualização que abordem especificamente as metodologias para o ensino bilíngue e as particularidades do ensino das línguas indígenas. Nesse sentido, o fortalecimento da formação continuada é essencial para garantir que os professores adquiram novas ferramentas pedagógicas, mantendo-se atualizados em relação às melhores práticas para o ensino de línguas (Costa, 2018).

No caso da Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti, localizada na aldeia Vila Nova, que possui, em seu quadro, cinco professores, foram entrevistados quatro professores (um deles não foi entrevistado por estar fora da aldeia participando da formação em Pedagogia pelo PARFOR), revelando um panorama formativo marcado por desafios, esforços individuais e lacunas institucionais, especialmente no que diz respeito ao ensino bilíngue, sendo assim, os dados gerados revelam:

Professor 1: professor do sexo masculino, apurinã, bilíngue, formado pelo Projeto de magistério indígena Pirayawara, atua nas turmas de Pré II e 1º ano do ensino fundamental anos iniciais e ministra aula voluntária em língua apurinã para comunitários. Apesar de sua formação inicial estar voltada à realidade indígena, o docente não teve acesso a nenhuma formação continuada desde sua participação neste projeto de nível médio, o que compromete sua atualização em relação às metodologias mais recentes para o ensino bilíngue. Sua atuação, no entanto, é enriquecida pelo domínio da língua apurinã e pela vivência cultural, que o tornam uma figura essencial na mediação entre a escola e a aldeia.

Professor 2: professor do sexo masculino, não indígena, monolíngue em português, com formação em nível médio, atuando como "professor leigo", conforme definição do art. 77 da Lei nº 5.692/1971. Atua nas turmas de 6º e 7º ano do ensino fundamental anos finais. Já atua há quatro anos nesta mesma aldeia, o que já demonstra uma familiaridade com a cultura local. No entanto, o perfil formativo dele reflete uma situação emergencial de contratação para suprir a carência de profissionais habilitados. A ausência de formação específica em educação, e mais ainda no ensino bilíngue indígena, representa um desafio significativo para a construção de práticas pedagógicas alinhadas à realidade cultural da aldeia.

Professor 3: professor do sexo masculino, não indígena, monolíngue em português, atualmente cursando Licenciatura em Geografia, por meio da modalidade de Educação a Distância (EAD). ministra aulas para alunos do 8º e 9º ano do ensino fundamental anos finais. Sua trajetória demonstra um esforço pessoal de qualificação, embora o curso não seja diretamente voltado à formação para contextos bilíngues ou indígenas. Atua há um ano como professor, na aldeia, a falta de articulação entre sua formação acadêmica e as demandas culturais da aldeia limita sua capacidade de elaborar práticas pedagógicas interculturais.

Professor 4: professora do sexo feminino, não indígena, monolíngue em português, atua nas turmas de 2º e 3º ano do ensino fundamental anos iniciais e, está atualmente cursando Pedagogia na modalidade de Educação a Distância (EAD). Embora essa iniciativa represente um esforço válido de qualificação profissional, sua formação ainda apresenta lacunas importantes, especialmente pela ausência de conteúdo específicos sobre ensino bilíngue e educação escolar indígena. O professor demonstra esforço em utilizar materiais em língua apurinã e em integrar os espaços da aldeia às suas práticas pedagógicas, valorizando o contexto cultural dos estudantes. No entanto, a falta

de formação específica compromete a integração efetiva entre as línguas portuguesa e apurinã, o que limita a consolidação de uma abordagem verdadeiramente intercultural no ambiente escolar.

Os dados evidenciam um quadro de formação, com pouca representatividade indígena entre os docentes e formação continuada insuficiente ou inexistente, tanto para professores indígenas quanto não indígenas. Mesmo entre aqueles que estão em processo de formação superior, observa-se uma desconexão entre o conteúdo oferecido nos cursos e a realidade da educação bilíngue indígena, o que reforça a necessidade de políticas públicas que integrem essas dimensões no currículo da formação docente. Segundo a Resolução CNE/CP nº 1/2015:

Constituem-se princípios da formação de professores indígenas: I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas; II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária...(Brasil, 2015).

A escassez de formação continuada específica também é um fator que requer atenção. Nenhum dos professores entrevistados mencionou ter participado de programas de atualização focados no ensino bilíngue ou em práticas pedagógicas interculturais. A ausência de ações de formação permanente impacta diretamente a qualidade do ensino e dificulta a implementação de metodologias que valorizem e promovam a língua apurinã no ambiente escolar, embora haja esforço individual daqueles que lá atuam. Os cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas devem prepará-los para [...] conhecimento e utilização da respectiva língua indígena nos processos de ensino e aprendizagem (Brasil, 2015, p. 3).

A organização escolar por turno e por série evidencia a forma como os docentes estão distribuídos na escola. O professor apurinã atua na pré-escola e no 1º ano no turno matutino, atendendo a uma demanda específica da comunidade, uma vez que, nesse período, as crianças encontram-se em processo inicial de aquisição da linguagem e ainda não compreendem plenamente a língua portuguesa, sendo priorizado o uso da língua apurinã como base para, posteriormente, avançar no processo de alfabetização em português. Já as demais séries são conduzidas por professores não indígenas. No período noturno, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) também é ministrada por um professor não indígena. Tal distribuição reforça a sub-representação dos professores

indígenas nas etapas de ensino e evidencia a importância de se ampliar a presença de educadores que compartilhem da língua e da cultura do povo Apurinã.

Além disso, os professores indígenas enfrentam desafios relacionados ao domínio da língua portuguesa e à ausência de formação continuada específica para o ensino bilíngue. Andrade (2020) destaca que, embora os professores indígenas possuam uma conexão íntima com a cultura local, eles, muitas vezes, carecem de treinamento específico para o ensino bilíngue, o que pode limitar a eficácia de suas práticas pedagógicas.

No contexto da aldeia Vila Nova, essa formação precisa ser estruturada de maneira que os professores sejam capacitados para ensinar a língua apurinã e o português de forma integrada, posto que a aldeia é bilíngue em português e apurinã, tendo a língua indígena como L1, utilizando metodologias que contemplem as duas línguas de maneira equilibrada. Conforme observam Ramos (2015) e Lima (2020), a implementação de programas de formação específicos para o ensino bilíngue é fundamental para a qualidade do ensino e para a valorização das línguas indígenas. Essa formação deve envolver não apenas o domínio linguístico, mas também o conhecimento de metodologias de ensino que respeitem a oralidade e a cultura da aldeia, favorecendo o uso de recursos pedagógicos locais e as práticas tradicionais que fazem parte do cotidiano da aldeia. A educação bilíngue, portanto, deve ser pensada de forma a preservar a língua apurinã, promovendo o uso da língua materna nas salas de aula, ao mesmo tempo que prepara os alunos para o aprendizado do português de maneira eficaz.

Mesmo diante do cenário de que a Resolução CNE/CEB nº 5 e a Resolução CNE/CP nº 1 reforçam a obrigatoriedade de formação específica para professores indígenas, tanto em nível médio quanto superior, com base nos princípios da interculturalidade, do bilinguismo e da valorização das identidades étnicas, contudo, o perfil formativo apresentado revela que tais diretrizes ainda não se materializam plenamente na Aldeia Vila Nova, sobretudo no que diz respeito à formação continuada voltada ao ensino bilíngue.

Nesse sentido, a realidade docente da escola evidencia uma problemática central na educação escolar indígena: a atuação predominante de professores não indígenas, sem formação específica para esse contexto e, sobretudo, não bilíngues. Essa situação não decorre de uma escolha pedagógica, mas de uma condição estrutural marcada pela ausência de profissionais indígenas com a escolaridade mínima exigida para o exercício da docência, uma vez que, na própria aldeia, a oferta educacional se limita ao 9º ano do ensino fundamental. Tal limitação compromete a continuidade dos estudos dos jovens e

inviabiliza, a médio e longo prazo, a formação de docentes indígenas oriundos da própria comunidade. Nesse cenário, a presença de professores não indígenas, ainda que necessária para garantir o funcionamento da escola, revela tensões importantes. A ausência de domínio da língua apurinã e de formação voltada à educação escolar indígena dificulta a construção de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios do bilinguismo e da interculturalidade, (Baniwa, 2019). Como resultado, há o risco de que o ensino se organize a partir de referenciais externos à realidade da comunidade, fragilizando a valorização da língua materna e dos conhecimentos tradicionais. A atuação desses professores, embora responda a uma demanda imediata, evidencia uma lacuna nas políticas públicas educacionais: a necessidade de ampliar o acesso à escolarização nas aldeias e investir na formação inicial e continuada de professores indígenas. Sem essas condições, a escola tende a reproduzir modelos exógenos de ensino, distanciando-se de seu papel como espaço de fortalecimento identitário, linguístico e cultural do povo Apurinã (Baniwa, 2006).

Assim, a realidade da Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti revela a urgência de políticas públicas que garantam formação inicial e continuada de qualidade, com foco no ensino bilíngue e na valorização da cultura e da língua apurinã. Diante desse cenário de formação, destacamos a seguir, as práticas docentes a partir do levantamento da observação participante nas aulas da escola da aldeia.

4.2 Práticas Pedagógicas no Ensino da Língua Apurinã

A política linguística adotada pela Aldeia Vila Nova caracteriza-se, fundamentalmente, como uma política de conservação e de fortalecimento da língua apurinã, conforme já evidenciado nos dados anteriormente analisados, especialmente no levantamento sociolinguístico apresentado na seção precedente. Tal orientação fundamenta-se no reconhecimento da língua como elemento estruturante da identidade cultural, histórica e social do povo Apurinã, assumindo centralidade nas dinâmicas comunitárias.

Essa política manifesta-se nas práticas cotidianas dos moradores, na valorização da oralidade e na transmissão entre as gerações dos conhecimentos tradicionais. Contudo, espera-se que essa mesma diretriz se consolide de maneira sistemática nas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar. Nesse sentido, a Escola Municipal

Indígena Aitari Sikakiti desempenha papel estratégico na manutenção e no fortalecimento da língua materna, ao articular ações educativas que integrem a vivência cultural, os conhecimentos tradicionais e o uso efetivo da língua apurinã como eixo estruturador do processo de ensino e aprendizagem.

O mapeamento das práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti, realizado por meio da observação participante, evidencia que as ações educativas resultam muito mais de iniciativas individuais e comunitárias do que de uma política institucional estruturada. Esse cenário torna-se ainda mais complexo quando se considera a composição do corpo docente: há apenas um professor apurinã falante da língua apurinã; um docente que reside há mais de cinco anos na comunidade, o que lhe possibilita maior inserção sociocultural; e outros dois atuam recentemente na Educação Escolar Indígena, ainda em processo de aproximação com as especificidades linguísticas e culturais do povo Apurinã. Essa configuração impacta diretamente a consolidação de uma proposta pedagógica intercultural e bilíngue. A presença de apenas um professor falante da língua materna limita a ampliação do uso sistemático do apurinã nas práticas de ensino. Ao mesmo tempo, os docentes que ingressaram recentemente na modalidade ainda constroem seus referenciais sobre Educação Escolar Indígena, o que pode gerar insegurança metodológica e maior dependência de materiais e orientações externas, frequentemente alinhadas a perspectivas pedagógicas não indígenas. A ausência de formação específica agrava esse quadro. Mesmo o professor falante da língua, embora detenha saberes culturais fundamentais, enfrenta desafios por não ter recebido formação teórico-metodológica voltada ao ensino bilíngue e à sistematização didática da língua apurinã. Já os demais professores, sobretudo os recém-chegados à modalidade, enfrentam o desafio de compreender a interculturalidade para além do discurso, incorporando-a de forma crítica e planejada às práticas pedagógicas.

Somada à inexistência de um Projeto Político-Pedagógico formalizado, essa realidade fragiliza a institucionalização das práticas interculturais. Sem um PPP construído coletivamente, que explicita o lugar da língua apurinã no currículo, os objetivos do ensino bilíngue e as estratégias de valorização dos conhecimentos tradicionais, as ações desenvolvidas tendem a depender do engajamento individual e da sensibilidade de cada docente. Assim, a interculturalidade corre o risco de se restringir a iniciativas pontuais, e não a um eixo estruturante do projeto educativo.

Ainda assim, observa-se um esforço coletivo para promover a valorização cultural e o fortalecimento linguístico. A presença do professor apurinã falante da língua, o

envolvimento comunitário e a vivência cotidiana na aldeia constituem elementos potentes de resistência e manutenção da identidade Apurinã. Contudo, para que essas ações deixem de ser sustentadas apenas pela boa vontade e pelo compromisso individual, torna-se imprescindível investir em formação específica para todos os docentes e na elaboração participativa de um PPP que consolide, de forma sistemática, o projeto de educação intercultural e bilíngue da Aldeia Vila Nova. Diante desse cenário, a seguir, apresentam-se as principais práticas observadas, a partir da atuação docente e dos materiais didáticos e recursos pedagógicos, organizadas em categorias temáticas:

4.2.1 Atuação Docente

Na Aldeia Vila Nova, os professores são responsáveis por ministrar aulas em todos os componentes curriculares, abrangendo desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental, sendo eles os principais responsáveis pelo ensino das línguas portuguesa e apurinã. No entanto, conforme já mencionado, a realidade da Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti evidencia que a maior parte do corpo docente é composta por professores não indígenas, monolíngues em língua portuguesa. Nesse contexto, há apenas um professor indígena apurinã, falante da língua, formado pelo Projeto Pirayawara. Ressalta-se ainda que, dos 20 professores indígenas formados por esse projeto no município de Tapauá-AM, apenas dois permanecem atuando na docência, sendo um deles o referido professor da Aldeia Vila Nova. Esse dado, por si só, revela uma fragilidade estrutural nas políticas de formação e permanência docente, indicando não apenas evasão profissional, mas também descontinuidade de um projeto formativo que, em sua concepção, buscava fortalecer a Educação Escolar Indígena e a valorização das línguas originárias. Conforme enfatiza Candau (2012), a interculturalidade crítica exige políticas institucionais que garantam condições estruturais para que as diferenças culturais não sejam apenas reconhecidas, mas efetivamente incorporadas aos projetos pedagógicos.

Enfatiza-se que o Projeto Pirayawara foi uma iniciativa implementada no estado do Amazonas com o objetivo de promover a formação de professores indígenas em nível de magistério, buscando atender às demandas específicas da Educação Escolar Indígena. Voltado para a qualificação de docentes que já atuavam ou desejavam atuar em suas comunidades, o projeto priorizava uma formação contextualizada, com ênfase na valorização das línguas maternas, dos saberes tradicionais e das práticas culturais dos

povos indígenas. Nesse sentido, representou um avanço importante ao possibilitar o acesso inicial à formação docente para sujeitos historicamente excluídos dos sistemas formais de ensino.

No entanto, apesar de sua relevância, o Projeto Pirayawara se estruturou majoritariamente como uma política de formação em nível médio (magistério indígena), não contemplando, de forma efetiva e contínua, a oferta de formação em nível superior nas próprias comunidades. Essa limitação está relacionada a uma série de fatores, dentre os quais se destacam: a ausência de políticas públicas articuladas para a interiorização do ensino superior indígena, as dificuldades logísticas e geográficas da região amazônica, e a descontinuidade administrativa de programas governamentais. Como consequência, muitos professores formados não tiveram acesso à continuidade de seus estudos em cursos de licenciatura intercultural ou outras formações superiores, o que comprometeu tanto sua permanência na docência quanto a consolidação de uma carreira profissional valorizada, Apurinã (2025).

Além disso, a falta de investimentos em condições de trabalho, planos de carreira específicos e acompanhamento pedagógico contribuiu para o afastamento desses docentes da sala de aula, Apurinã (2025). Assim, a ausência de formação em nível superior na comunidade não deve ser compreendida apenas como uma lacuna educacional, mas como reflexo de uma fragilidade estrutural nas políticas públicas voltadas à Educação Escolar Indígena. Tal cenário evidencia a necessidade de ações mais consistentes e contínuas, que garantam não apenas o acesso à formação inicial, mas também a permanência, valorização e progressão profissional dos professores indígenas em seus territórios.

Nesse cenário, a permanência de apenas dois docentes evidencia que a formação inicial, embora relevante, não foi acompanhada de políticas consistentes de valorização, condições de trabalho e acompanhamento pedagógico. No contexto da Aldeia Vila Nova, essa realidade ganha contornos ainda mais preocupantes, pois a responsabilidade pelo ensino sistemático da língua apurinã recai praticamente sobre um único professor falante da língua. Tal concentração produz uma sobrecarga simbólica e pedagógica, transformando-o em principal, e quase exclusivo, agente institucional de manutenção linguística no espaço escolar.

Além de suas atribuições regulares, esse professor apurinã oferece aulas voluntárias noturnas de língua apurinã, movido pela preocupação com a continuidade do ensino após sua aposentadoria. Essa iniciativa revela, por um lado, um forte compromisso

ético e político com a preservação da língua e da identidade cultural do povo Apurinã. Por outro, expõe a ausência de uma política pública estruturada de formação de novos professores apurinã falantes nativo da língua indígena e de planejamento sucessório no âmbito da escola apurinã.

Referente às discussões sobre Educação Escolar Indígena (Brasil, 1988, 1996, 2012, 2015) e políticas linguísticas (Calvet, 2007), essa situação evidencia um paradoxo: embora haja reconhecimento legal do direito à educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, na prática a manutenção da língua depende, em grande medida, da resistência individual de um único docente. O oferecimento de aulas voluntárias demonstra resistência e agência comunitária, mas também denuncia a precarização institucional, na medida em que a continuidade da língua não deveria estar condicionada ao esforço pessoal de um professor prestes a se aposentar. Além disso, a baixa permanência dos professores apurinãs formados pelo Projeto Pirayawara levanta questionamentos sobre as condições estruturais de trabalho, os incentivos profissionais e o reconhecimento institucional desses docentes. A rotatividade compromete a consolidação de um projeto pedagógico consistente e dificulta a construção de uma identidade escolar alinhada às especificidades culturais da comunidade.

Dessa forma, a atuação docente na Aldeia Vila Nova evidencia uma realidade marcada por tensões entre potência e vulnerabilidade. A potência se manifesta na atuação do professor apurinã, que resiste, ensina e mobiliza a comunidade em prol da valorização e fortalecimento da língua apurinã. Por outro lado, a vulnerabilidade se revela na ausência de políticas sistemáticas que assegurem formação continuada, valorização profissional e, sobretudo, a sucessão docente, uma vez que outros membros da comunidade não dispõem de formação suficiente para assumir a função. Nesse contexto, essa dualidade reforça a necessidade de implementação de políticas públicas que ultrapassem o plano normativo e garantam condições concretas para a efetivação de uma educação intercultural e bilíngue, sustentável e a longo prazo.

4.2.2 Materiais Didáticos e Recursos Pedagógicos

A que se refere aos materiais didáticos observados, a análise evidencia tanto esforços locais de fortalecimento linguístico quanto desafios estruturais relacionados à padronização, produção e circulação de recursos pedagógicos em língua apurinã. Os dados demonstram que, embora existam livros e cartilhas produzidos nessa língua, sua

utilização no contexto da Aldeia Vila Nova requer mediações pedagógicas por parte do professor apurinã que atua como mediador do conhecimento, sobretudo em função das condições de acesso à língua, já que os demais professores não são falantes do apurinã e a disponibilidade desses materiais, como ilustram as imagens a seguir.

Figura 36 - Livro em Apurinã utilizado na Escola.



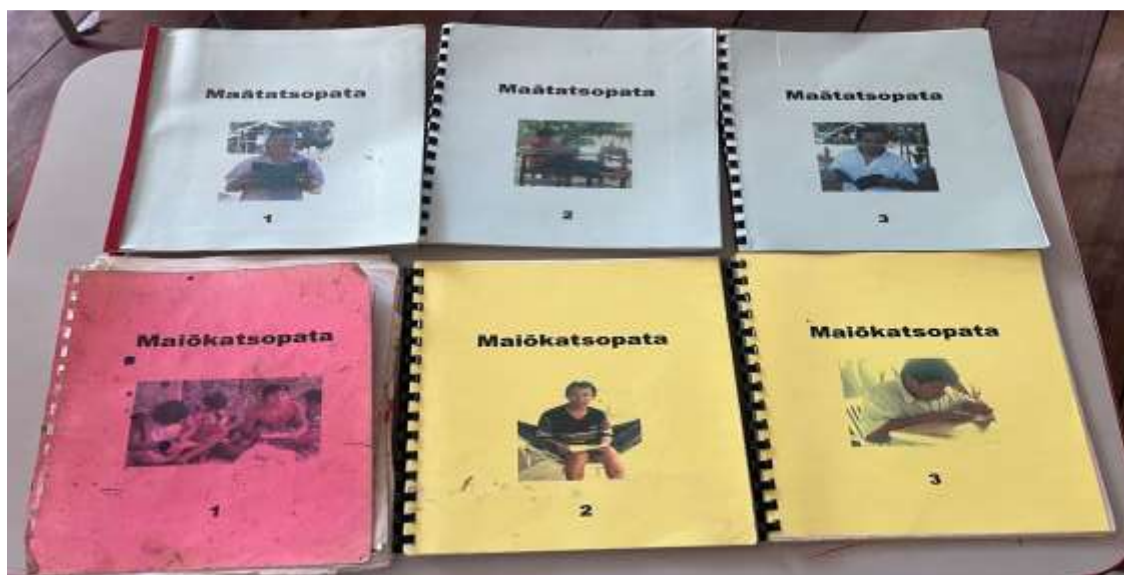
Fonte: A própria autora, (2025).

A utilização de livros didáticos em língua apurinã representa um avanço significativo no processo de consolidação da educação escolar indígena diferenciada, conforme assegurado pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (art. 210, §2º) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que garantem às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Para Bergamaschi (2012), a construção intercultural da escola passa pela construção do currículo e dos materiais dialogando com os contextos socioculturais concretos das comunidades. Além disso, conforme argumenta Gersem Baniwa (2019), a produção de materiais didáticos indígenas deve partir das realidades linguísticas e culturais próprias de cada povo, sob risco de reproduzir uma padronização externa que enfraquece as dinâmicas locais de uso da língua. O livro apresentado constitui importante instrumento de alfabetização bilíngue e conhecimento das variações linguísticas. Ressalta-se que, durante a observação de campo e a partir das interações com alunos e

professores, verificou-se que alguns termos diferem do dialeto falado na Aldeia Vila Nova. Diante disso, os próprios alunos colaboram na tradução e interpretação das palavras, indicando equivalentes mais utilizados pela comunidade. Esse aspecto evidencia a importância de valorizar a variação linguística no contexto escolar, compreendendo-a como expressão legítima da identidade cultural e das práticas sociolinguísticas do povo Apurinã. Nesse sentido, trabalhar com a variação linguística contribui para o fortalecimento da língua, ao mesmo tempo em que promove o reconhecimento e o respeito às formas próprias de uso da língua no cotidiano da comunidade. Ainda nesse contexto, a escola dispõe de uma cartilha específica que foi elaborada na língua apurinã, com participação ativa da comunidade e do professor apurinã, considerando o dialeto utilizado na aldeia, conforme apresentado na figura a seguir.

Figura 37 - Cartilha em apurinã utilizada na Aldeia



Fonte: A própria autora, (2025).

A cartilha é utilizada principalmente pelo professor apurinã, nas aulas regulares e, principalmente, nas aulas voluntárias da língua apurinã, entretanto, de acordo com os relatos dos participantes apurinã (2025), a utilização desse material torna-se limitada em razão da insuficiência de exemplares para atender a todos os estudantes. Dessa forma, seu uso restringe-se, predominantemente, às turmas conduzidas pelo professor apurinã, uma vez que os materiais permanecem sob sua responsabilidade.

Essa realidade evidencia uma demanda recorrente da comunidade por maior apoio da Secretaria Municipal de Educação, especialmente no que se refere à produção, reprodução e distribuição de cartilhas e materiais didáticos adequados à realidade linguística e sociocultural da aldeia. A ausência de investimento sistemático compromete a ampliação do uso da língua materna no espaço escolar e fragiliza as ações voltadas à sua valorização e fortalecimento. Tal demanda evidencia que, embora existam iniciativas locais de fortalecimento linguístico, ainda há lacunas institucionais no cumprimento das políticas públicas voltadas à educação escolar indígena. Conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é dever do Estado assegurar condições materiais e pedagógicas adequadas para o funcionamento das escolas indígenas, incluindo a produção de materiais específicos. Assim, a análise desta seção evidencia que os materiais didáticos existentes representam um importante instrumento de resistência e fortalecimento cultural, mas sua efetividade dependerá de investimentos contínuos em produção de livros em língua apurinã para os demais componentes curriculares, participação comunitária ativa da comunidade indígena, especialmente de anciãos, lideranças e falantes da língua, nos processos de elaboração, adaptação e validação desses materiais, garantindo sua adequação às especificidades linguísticas e socioculturais da Aldeia Vila Nova.

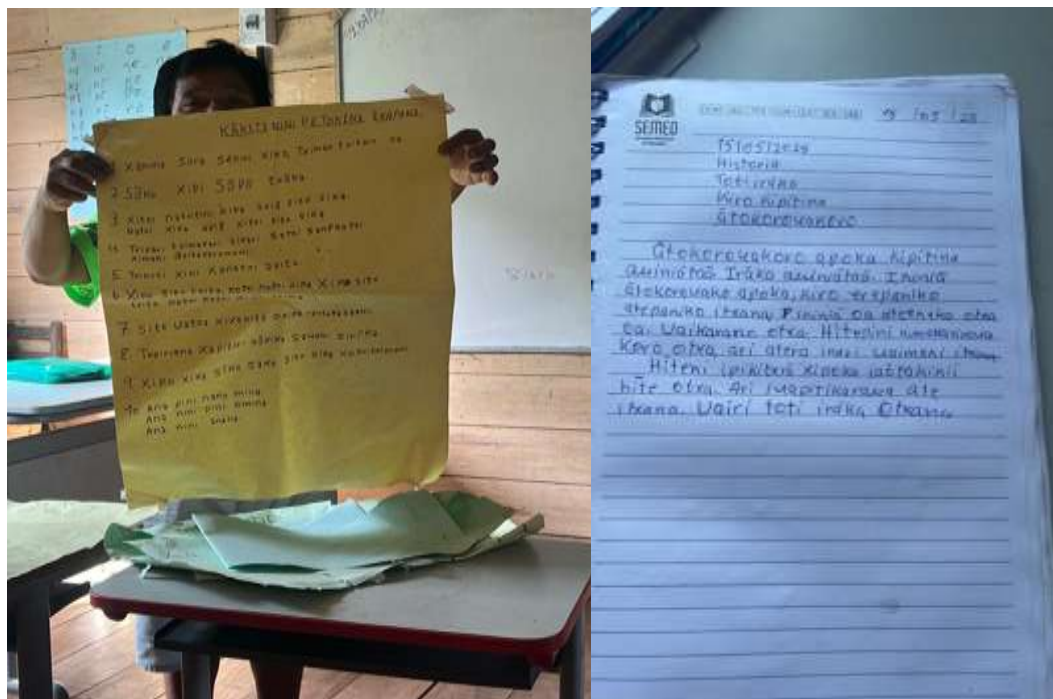
4.2.3 Práticas de Ensino da Língua Apurinã

Apresentaremos a seguir uma análise de como se configuram as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar da aldeia, buscando compreender de que maneira tais práticas dialogam com a proposta de educação escolar indígena, com o uso da língua apurinã e com os princípios da interculturalidade no cotidiano da sala de aula.

As práticas pedagógicas observadas na Escola Municipal Indígena AITARI SIKAKITI evidenciam um conjunto articulado de práticas que buscam fortalecer a língua apurinã como eixo estruturante do processo educativo embora como já destacamos, haja lacunas e fragilidades no percurso formativo dos professores indígenas e não indígenas que as conduzem. Tais ações encontram respaldo na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (art. 210, §2º), que assegura às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (arts. 78 e 79), e nas Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Escolar Indígena, que orientam a organização de uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, conforme listamos a seguir.

Figura 38 - Prática utilizada para Contação de História.



Fonte: A própria autora, (2025).

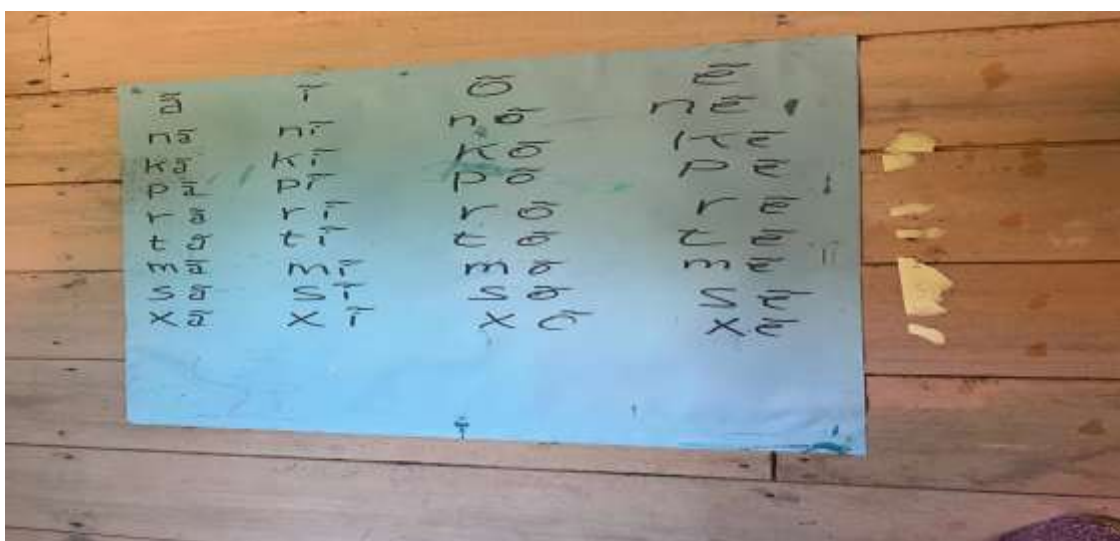
A partir das observações, constatou-se que o ensino da língua apurinã inicia-se desde a infância, sendo conduzido predominantemente pelo professor apurinã na educação infantil e no 1º ano do ensino fundamental anos iniciais. Nesse nível, as práticas pedagógicas priorizam a oralidade antes da alfabetização formal, tanto em português quanto na língua indígena escrita (Apurinã, 2025). Essa opção pedagógica reconhece a oralidade como fundamento da transmissão cultural e da identidade coletiva, em consonância com Baniwa (2019) e Bergamaschi (2012), ao enfatizarem que a escola indígena deve fortalecer conhecimentos tradicionais e modos próprios de aprendizagem. Nesse contexto, destaca-se a produção e contação de histórias em língua apurinã, prática central para a valorização da tradição oral e fortalecimento identitário. Diante disso, ao incorporar narrativas ancestrais ao cotidiano escolar, o espaço educativo deixa de ser apenas um lugar de transmissão de conteúdos formais e passa a atuar como território de circulação de memórias, saberes e cosmologias próprias do povo Apurinã, promovendo a continuidade cultural entre as gerações.

Contudo, observou-se que essa prática está restrita, predominantemente, ao professor apurinã que atua na Educação Infantil, e no 1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Nos demais segmentos, ela não se efetiva com a mesma intensidade, sobretudo em razão do não domínio da língua apurinã por parte dos demais docentes. Tal situação revela uma assimetria interna no processo de implementação do ensino bilíngue, evidenciando que a valorização da língua materna ainda depende, em grande medida, da competência linguística individual do professor, e não de uma política institucional consolidada.

Essa realidade conflita com o próprio princípio da interculturalidade crítica. Conforme argumenta Catherine Walsh (2009; 2010), a interculturalidade implica romper com a centralidade exclusiva do conhecimento ocidental e reconhecer outros modos de produção de saber como epistemologias legítimas. Quando a língua e as narrativas tradicionais permanecem circunscritas a determinados níveis de ensino ou a iniciativas individuais, corre-se o risco de reduzir a interculturalidade a uma prática pontual, e não estruturante. Dessa forma, embora a produção e a contação de histórias em língua apurinã representem um movimento potente de resistência cultural e afirmação identitária, sua limitação aos anos iniciais evidencia a necessidade de investimentos mais amplos na formação linguística dos docentes e na consolidação de uma política pedagógica que assegure a presença efetiva da língua materna em todas as etapas da escolarização. Somente assim, a escola poderá cumprir, de maneira mais coerente, seu papel como espaço de fortalecimento da língua e da cultura do povo Apurinã.

Ainda nos primeiros anos do ensino fundamental anos iniciais, observamos a elaboração de cartazes contendo o alfabeto e vocabulário em apurinã, o que fortalece a visibilidade da língua no espaço escolar, favorecendo seu reconhecimento simbólico como meio legítimo de ensino e de construção de saberes.

Figura 39- Cartazes com alfabeto em apurinã.



Fonte: A própria autora, (2025).

Em consonância com o exposto, a figura anterior ilustra a produção de cartazes com o alfabeto e vocabulário em apurinã. O uso e a produção de cartazes com o alfabeto e vocabulário em apurinã ampliam significativamente a presença visual da língua no ambiente escolar, contribuindo para sua legitimação simbólica. Essa visibilidade escrita reforça o *status* da língua indígena como língua de instrução, de circulação de saberes e de construção de conhecimentos, e não apenas como meio de comunicação restrito ao espaço doméstico. No entanto, para além da dimensão visual, é fundamental considerar o uso efetivo da língua nos diversos contextos da comunidade apurinã, compreendendo essas práticas como práticas de letramento situadas social e culturalmente, na perspectiva de que o letramento se constitui como prática social (Soares, 2009).

Nesse sentido, o uso da língua apurinã nas interações cotidianas, como nas narrativas orais, nas atividades comunitárias, nos rituais, nas práticas de ensino e nas relações intergeracionais, evidencia que o letramento não se restringe à escrita formal, mas se constitui em múltiplas práticas sociais que envolvem a linguagem em uso, uma vez que as línguas se realizam e ganham sentido nos contextos sociais em que circulam (Calvet, 2002). Assim, a produção e utilização de materiais escritos na escola, como os cartazes, dialogam diretamente com essas práticas sociais, funcionando como extensão e valorização dos modos próprios de uso da língua na comunidade. Dessa forma, tais práticas podem ser compreendidas como práticas de letramento indígena, nas quais a leitura e a escrita em apurinã se articulam com conhecimentos tradicionais, fortalecendo a identidade linguística e cultural do povo. A escola, nesse contexto, assume um papel

fundamental ao não apenas introduzir a escrita da língua, mas também ao reconhecer, valorizar e integrar os usos já existentes no cotidiano comunitário, promovendo um letramento que respeita as especificidades culturais e linguísticas do povo apurinã e se configura como estratégia de resistência e afirmação cultural (Simas, 2020).

Ainda nos anos iniciais do ensino fundamental, observamos também a ampliação das práticas voltadas à alfabetização e ao letramento bilíngue, articulando oralidade e escrita.

Figura 40 - Alfabeto móvel para construção de palavras.



Fonte: A própria autora, (2025).

O uso do alfabeto móvel para a formação de palavras em ambas as línguas promove o desenvolvimento da consciência fonológica e da correspondência grafema-fonema, ao mesmo tempo em que respeita as especificidades do sistema linguístico apurinã. Tal estratégia evidencia o cuidado em articular oralidade e escrita, evitando processos de alfabetização descontextualizados. Como destaca Soares (2004), o letramento não se reduz à aquisição do código escrito, mas envolve práticas sociais situadas, o que, no contexto indígena, exige a consideração das formas próprias de uso e significação da linguagem. Nessa mesma direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Brasil, 2012) orientam que o ensino contemple os processos próprios de aprendizagem, incluindo a valorização das dinâmicas linguísticas locais. Assim, essa abordagem aproxima-se da noção de interculturalidade crítica,

compreendida como um processo de diálogo entre saberes em condições de respeito e equidade, que busca superar relações historicamente construídas de subalternização, conforme propõe Walsh (2009).

Ainda nesta etapa de ensino, também se destacam as atividades extraclasse, como passeios pela aldeia e práticas de observação do território.

Figura 41- Prática de atividade extraclasse/ Atividades de Desenho dos espaços locais, fauna e flora



Fonte: A própria autora, (2025).

A integração entre aldeia e escola configura-se como princípio estruturante das práticas pedagógicas observadas. Os passeios pela aldeia para identificação de espaços culturais com nomes em apurinã promovem aprendizagem contextualizada, conectando território, memória e linguagem. A língua, nesse contexto, é vivenciada como expressão do espaço e da territorialidade, reforçando a dimensão identitária da educação indígena. Sobretudo, as atividades de desenho articuladas à tradução bilíngue permitem que os estudantes representem elementos da fauna, flora e espaços locais, fortalecendo o vocabulário em ambas as línguas. Essa prática evidencia a indissociabilidade entre língua, cultura e território e demonstra que o letramento, de fato, está sendo construído de forma significativa, situado nas práticas sociais e culturais da comunidade, conforme a perspectiva de Soares (2004) e Simas (2020).

Outra prática relevante é o mapeamento das casas e levantamento sociolinguístico da comunidade, com identificação de falantes e anciãos e a produção de cartazes temáticos a partir dessas vivências.

Figura 42 - Mapeamento das casas e levantamento populacional com destaque ao uso da língua na aldeia(atividade extraclasse)/ Cartazes temáticos para datas comemorativas a partir de vivências na Aldeia.



Fonte: A própria autora, (2025).

Essa atividade articula pesquisa, memória e política linguística, na medida em que o mapeamento valoriza os anciãos como guardiões da língua e fortalece os vínculos intergeracionais. Além disso, a produção de cartazes temáticos, construída a partir das vivências locais, reafirma o compromisso com um currículo contextualizado. O mapeamento das casas e a identificação dos falantes da língua e dos anciãos configuram estratégia pedagógica que articula pesquisa, memória e política linguística comunitária. Ao reconhecer os anciãos como guardiões da língua, a escola fortalece vínculos intergeracionais e contribui para a vitalidade linguística. Já a confecção de cartazes temáticos baseados nas vivências da aldeia reafirma o compromisso com um currículo contextualizado e culturalmente referenciado. As datas comemorativas são reinterpretadas à luz da realidade local, evitando a mera reprodução de calendários externos e promovendo uma educação coerente com os princípios da especificidade e da diferenciação, vale destacar, que tais ações não configuram obrigatoriedade de uma diretriz pedagógica, mas partem do esforço individual dos docentes.

Ainda nesta etapa, foi possível perceber diversos aspectos linguísticos e socioculturais presentes no contexto escolar indígena. Observou-se que as diferenças

entre o dialeto presente nas cartilhas e aquele falado localmente configuram-se como uma riqueza linguística, demandando práticas pedagógicas sensíveis à variação, de modo a valorizar os saberes dos alunos e favorecer sua compreensão. percebemos ainda que, crianças com pouca proficiência na língua portuguesa dependem, frequentemente, da mediação de adultos ou de colegas durante interações com pessoas não indígenas. Apesar do uso do português nas interações escolares, a língua apurinã permanece presente no cotidiano da aldeia, como demonstram os dados do levantamento sociolinguístico, reafirmando sua relevância cultural. Além disso, persistem traços de desconfiança em relação a pessoas não indígenas, reflexo das experiências históricas vivenciadas pelo povo Apurinã.

Já nos anos finais do ensino fundamental e na EJA, as práticas pedagógicas assumem maior complexidade, incorporando atividades que articulam língua, território, cultura e pesquisa, em que a tradução colaborativa entre português e apurinã destaca-se como estratégia de fortalecimento do bilinguismo funcional.

Figura 43 - Tradução colaborativa do português e apurinã.



Fonte: A própria autora, (2025).

A prática de tradução colaborativa constitui uma das principais estratégias de fortalecimento do bilinguismo funcional na escola. Os professores não indígenas, com auxílio do professor apurinã, e estudantes do ensino fundamental anos iniciais e anos finais, constroem conjuntamente equivalências lexicais e semânticas entre o apurinã e o português, promovendo reflexão metalinguística e consciência linguística.

Essa dinâmica aproxima-se da perspectiva dialógica de Paulo Freire (1996), ao reconhecer os alunos como sujeitos ativos do processo educativo. Ao mesmo tempo, dialoga com as reflexões de Louis-Jean Calvet (2002; 2007), ao evidenciar que a vitalidade de uma língua depende de seus espaços de uso e de legitimação. Ao inserir a tradução como prática cotidiana, nesta prática pedagógica, a escola contribui para equilibrar as relações de prestígio entre as línguas, evitando a subordinação do apurinã ao português.

Sendo assim, a partir das observações, constatamos que o ensino da língua apurinã inicia-se desde a infância, que é conduzida, exclusivamente, pelo professor apurinã, em que o mesmo as desenvolvem, priorizando a oralidade antes da alfabetização formal, tanto em português quanto na língua indígena escrita (Apurinã, 2025). Essa opção pedagógica reconhece que a oralidade constitui fundamento da transmissão cultural e da identidade coletiva, em consonância com o que defendem Gersem Baniwa (2019) e Bergamaschi (2012), ao enfatizarem que a escola indígena deve fortalecer conhecimentos tradicionais e modos próprios de aprendizagem. Além disso, a inclusão da língua apurinã em todos os componentes curriculares (exigida pelo nível de proficiência dos alunos na língua portuguesa), mesmo que não seja por esforço mútuo do professor e sim pela especificidade da turma, evidencia uma perspectiva intercultural crítica, conforme propõe Vera Maria Candau (2008), ao defender que a interculturalidade não deve restringir-se a momentos pontuais, mas permear todo o currículo. Essa prática foi observada a partir do contexto de que alunos bilíngues auxiliam colegas com maior dificuldade em português, estabelecendo redes de cooperação.

Tal prática reforça o protagonismo discente e rompe com a lógica hierarquizante das línguas, fortalecendo a identidade linguística coletiva. Desse modo, as práticas observadas evidenciam que o ensino da língua apurinã, ao valorizar a oralidade, a cooperação entre os estudantes e a integração curricular, não se constitui como uma ação isolada no espaço escolar, mas como parte de um processo educativo mais amplo, que envolve saberes, sujeitos e práticas para além da sala de aula. Nesse sentido, tais dinâmicas pedagógicas articulam-se diretamente com a participação ativa da comunidade, elemento fundamental para a sustentação e o fortalecimento da educação escolar indígena.

4.2.4 Participação Comunitária no Processo Educativo

A participação comunitária configura-se como elemento central na constituição e no fortalecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti, evidenciando que o processo educativo na Aldeia Vila Nova ultrapassa os limites institucionais da escola e se insere em uma dinâmica sociocultural mais ampla. Conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a educação escolar indígena deve ser desenvolvida com a participação das comunidades, respeitando seus modos próprios de organização social, linguística e cultural.

No contexto investigado, essa participação manifesta-se de diferentes formas, tanto de maneira direta quanto indireta. Durante as observações de campo, verificou-se que os alunos atuam como mediadores linguísticos, colaborando na tradução e adaptação de termos entre o português e a língua apurinã, indicando equivalentes mais adequados ao uso cotidiano da comunidade. Essa prática evidencia que o conhecimento linguístico não está restrito ao professor, mas é construído coletivamente, reforçando o caráter comunitário da aprendizagem. Nesse sentido, dialoga com as reflexões de Calvet (2007), ao afirmar que a vitalidade de uma língua depende dos espaços sociais de uso e da participação ativa de seus falantes.

Além disso, destaca-se a atuação do professor apurinã que, para além de suas funções formais, promove aulas voluntárias de língua apurinã no período noturno, abertas à comunidade. Tal iniciativa revela não apenas um compromisso individual com a preservação linguística, mas também a existência de uma demanda comunitária pelo fortalecimento da língua. Conforme argumenta Baniwa (2019), a educação escolar indígena deve ser compreendida como instrumento de fortalecimento político, cultural e linguístico, sendo fundamental o protagonismo dos próprios sujeitos indígenas na condução dos processos educativos.

A participação comunitária também se expressa na valorização dos conhecimentos tradicionais e na relação entre escola e território, ainda que de forma pouco sistematizada. As práticas pedagógicas que envolvem o reconhecimento de espaços da aldeia, a contação de histórias e a utilização de elementos da fauna e da flora local demonstram que o processo educativo se constrói em diálogo com os conhecimentos tradicionais. Essa perspectiva aproxima-se da concepção de Bergamaschi (2012), ao

defender que a escola indígena deve ser construída a partir dos contextos socioculturais concretos das comunidades, articulando currículo, território e cultura.

Sob a perspectiva da interculturalidade crítica, conforme propõe Candau (2012), a participação comunitária não deve ser entendida como elemento complementar, mas como eixo estruturante do projeto educativo, capaz de tensionar e transformar práticas pedagógicas ainda marcadas por referenciais externos. No entanto, observa-se que, na Aldeia Vila Nova, essa participação ocorre, em grande medida, de forma espontânea e não institucionalizada, dependendo do engajamento individual de professores e membros da comunidade.

A ausência de um Projeto Político-Pedagógico construído coletivamente limita a consolidação dessa participação como princípio estruturante da escola. Nesse sentido, reforça-se a necessidade de avançar para além de práticas pontuais, garantindo que a comunidade não seja apenas participante, mas sujeito ativo na definição dos rumos da educação, conforme enfatiza Baniwa (2019).

Dessa forma, a participação comunitária na Aldeia Vila Nova revela-se como um elemento potente de resistência e fortalecimento linguístico e cultural. Contudo, para que essa potencialidade se efetive de maneira mais ampla e sustentável, torna-se necessário que haja maior institucionalização dessas práticas, por meio da construção coletiva de projetos pedagógicos, da inclusão sistemática dos conhecimentos comunitários no currículo e do fortalecimento de políticas públicas que reconheçam e apoiem o protagonismo indígena no campo educacional.

4.3 Ensino do Português como Segunda Língua

Dando continuidade à análise das práticas pedagógicas, também por meio da observação participante na Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti, este espaço apresenta as estratégias utilizadas para o ensino do português como segunda língua na Aldeia Vila Nova. O foco aqui é a exposição das ações empreendidas pela escola e pelos professores para promover a aquisição do português de forma sensível às especificidades linguísticas e culturais e às demandas da aldeia do povo apurinã. Os dados são organizados em categorias que sistematizam as observações de campo, os relatos dos professores e as percepções da comunidade acerca do processo de ensino-aprendizagem

do português em contexto bilíngue. Assim, busca-se apresentar de forma descritiva as estratégias empregadas, situando o português como segunda língua no interior de uma dinâmica escolar que tem o apurinã como língua materna e referência identitária.

As práticas observadas no ensino do português como segunda língua (L2) na Escola Municipal Indígena AITARI SIKAKITI revelam que, mesmo havendo esforço individual dos docentes para organizar o ensino em consonância com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, o contexto evidencia obstáculos estruturais que atravessam a efetivação do ensino do português na Aldeia Vila Nova. Assim, o trabalho pedagógico desenvolve-se em meio a tensões entre os princípios legais da educação escolar indígena e as condições concretas de sua implementação. Entre as estratégias identificadas, destacam-se as aulas dialogadas com alternância entre apurinã e português, organizadas conforme o nível de compreensão dos alunos. Essa alternância não se configura como mera tradução mecânica, mas como recurso didático que assegura a compreensão conceitual dos conteúdos. Tal prática aproxima-se da perspectiva dialógica de Paulo Freire (1996), ao valorizar a interação, a escuta e o diálogo como fundamentos do processo educativo.

A repetição oral de palavras e frases em português, acompanhada de explicações em apurinã, constitui outra estratégia recorrente. Essa prática evidencia a centralidade da oralidade como ponte para a aprendizagem da L2, evitando rupturas abruptas entre os sistemas linguísticos. Conforme argumenta Louis-Jean Calvet (2002; 2007), em contextos de contato linguístico as línguas ocupam posições distintas no mercado simbólico, sendo necessário criar espaços equilibrados de uso para evitar hierarquizações que comprometam a vitalidade da língua minoritária. Observou-se ainda a produção de textos bilíngues, elaborados com apoio dos professores e de alunos mais fluentes. Essa dinâmica fortalece o protagonismo discente e estimula a cooperação entre pares, favorecendo um ambiente de aprendizagem colaborativo. Tal perspectiva dialoga com as reflexões de Bergamaschi (2012), ao defender que a escola indígena deve constituir-se como espaço de construção coletiva do conhecimento, articulando saberes comunitários e conteúdos escolares.

A leitura de textos em português com mediação em apurinã também se configura como estratégia relevante. A mediação linguística assegura que a compreensão do conteúdo anteceda a exigência formal da língua, evitando que dificuldades linguísticas impeçam o acesso ao conhecimento. Essa prática está alinhada à perspectiva intercultural

crítica defendida por Vera Maria Candau (2008), ao reconhecer a necessidade de considerar as especificidades culturais e linguísticas no processo pedagógico. Contudo, ainda que os professores realizem adaptações orais e contextualizações em apurina durante as aulas, a estrutura dos materiais utilizados impõe, em muitos momentos, uma sequência rígida de conteúdos e exercícios que nem sempre dialogam com o território, com as práticas culturais e com a dinâmica sociolinguística da aldeia. Tal situação evidencia uma contradição entre o esforço pedagógico local e a lógica de padronização curricular que orienta a organização desses conteúdos.

Sob a perspectiva crítica de Bergamaschi (2012; 2015), a escola indígena deve constituir-se como espaço de produção de conhecimento intercultural, e não como mera extensão de um modelo monocultural hegemônico. Nesse cenário, evidencia-se que o ensino do português como L2 não se configura apenas como questão metodológica, mas também política e institucional. A efetivação de uma educação intercultural, conforme apontam Bergamaschi (2012; 2015) e Vera Maria Candau (2008), pressupõe condições estruturais que garantam autonomia pedagógica e coerência entre legislação, currículo e prática escolar. Quando tais condições não se concretizam plenamente, o esforço docente assume caráter compensatório, buscando equilibrar, no cotidiano da sala de aula, demandas externas e necessidades internas da comunidade. Além disso, a partir das reflexões com base em Calvet (2002; 2007), entendemos que é preciso considerar que o ensino de uma língua dominante em contexto bilíngue envolve relações de poder que ultrapassam a dimensão técnica da didática. Assim, mesmo quando há intencionalidade pedagógica alinhada aos princípios legais, a materialidade das políticas educacionais pode desafiar a construção de uma prática verdadeiramente diferenciada.

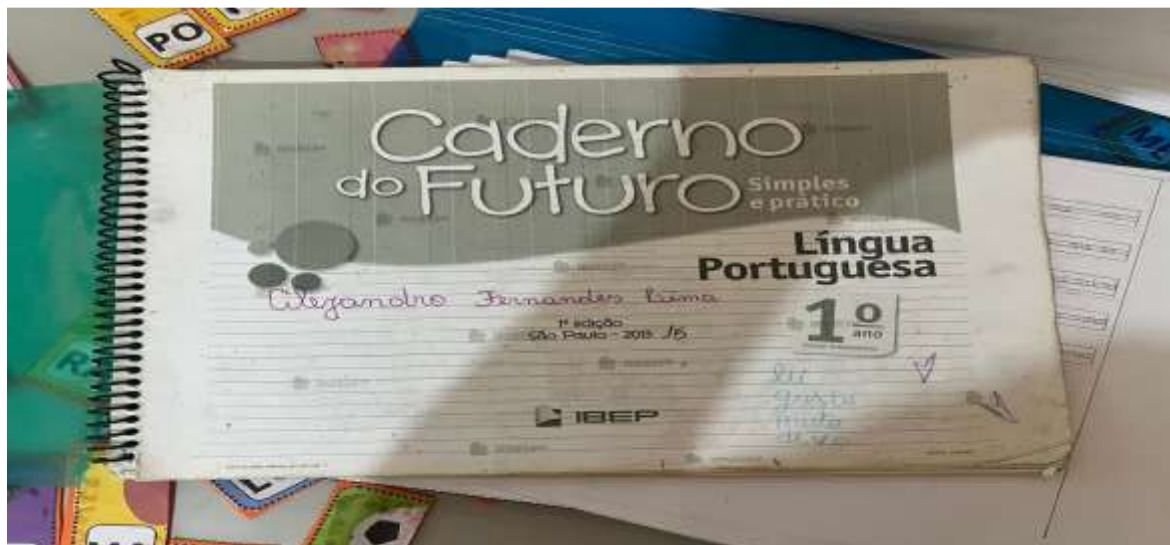
Desse modo, esta subseção apresenta as abordagens utilizadas no ensino do português como segunda língua, reconhecendo o empenho docente, mas situando o processo em um campo mais amplo de disputas curriculares, políticas linguísticas e desafios institucionais que incidem diretamente sobre a escola indígena. Nesse cenário, daremos destaque a seguir, aos materiais e recursos didáticos adotados para tais práticas.

4.3.1 Materiais e Recursos Didáticos

No que se refere aos materiais utilizados nas práticas pedagógicas observadas, constatou-se a predominância de livros didáticos do ensino regular, especialmente o material intitulado “Caderno do Futuro”, utilizado como principal recurso estruturador

das aulas. Em alguns momentos, esse material é adaptado pelos professores para atender ao contexto bilíngue da aldeia, por meio de traduções, explicações complementares e mediações culturais.

Figura 44 - Materiais didáticos do ensino regular, utilizados na escola da aldeia "Caderno do Futuro"



Fonte: A própria autora, (2025).

O uso de materiais como o “Caderno do Futuro”, quando não adaptado estruturalmente ao contexto indígena, tende a reproduzir práticas assimilacionistas, reforçando a centralidade do português e marginalizando a língua materna no planejamento formal. Ao seguir uma matriz curricular externa à realidade da aldeia, o material opera dentro de uma racionalidade pedagógica ocidental, seriada e homogênea, que pouco dialoga com os processos próprios de aprendizagem do povo Apurinã.

Na mesma direção, as reflexões de Catherine Walsh (2009; 2010) sobre interculturalidade crítica permitem compreender que não basta inserir conteúdos indígenas em estruturas curriculares pré-definidas; é necessário questionar a própria lógica epistemológica que organiza o conhecimento escolar. Assim, a simples adaptação pontual de atividades não rompe, necessariamente, com a estrutura monocultural subjacente ao material didático.

Importa destacar que problematizar o uso do “Caderno do Futuro” não implica negar a importância do ensino do português ou da organização curricular. O português, enquanto língua de circulação nacional e instrumento de acesso a direitos, possui função social relevante. O que se questiona aqui, é a forma como esses instrumentos são incorporados: se como ferramentas a serviço do da política linguística adotada pela aldeia ou como dispositivos que silenciam, ainda que involuntariamente, a centralidade da língua apurinã e dos conhecimentos tradicionais.

Paralelamente ao uso do livro didático, observou-se a confecção de glossários em sala de aula, contendo termos mais utilizados nas atividades escolares, explicados em apurinã. Trata-se de uma estratégia construída coletivamente entre professores e estudantes, como forma de mediação linguística e valorização da língua materna.

Figura 45- Confecção de glossários com termos mais utilizados em sala, explicados em apurinã.



Fonte: A própria autora, (2025).

Os glossários funcionam como instrumentos de apoio permanente, possibilitando aos alunos retomar significados, estabelecer relações entre as línguas e ampliar seu repertório lexical. Essa prática contribui para o desenvolvimento do vocabulário em português sem desconsiderar a centralidade da língua materna, fortalecendo uma dinâmica de bilinguismo funcional que parte da língua apurinã como base para a aprendizagem da segunda língua. Entretanto, evidencia-se uma carência significativa de materiais específicos para o ensino do português como segunda língua em contextos indígenas. Nesse contexto, a ausência de recursos didáticos para o ensino do português como segunda língua, elaborados a partir da realidade sociocultural da aldeia, limita a consolidação de uma proposta verdadeiramente intercultural e diferenciada.

Nessa perspectiva, a percepção dos professores acerca do ensino de português na escola foi construída por meio da observação participante realizada durante as atividades pedagógicas, em diálogo contínuo com os docentes. Essa interação permitiu compreender suas reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, bem como captar suas experiências, desafios e estratégias adotadas no contexto bilíngue apurinã e português. As conversas informais, as escutas atentas e a presença cotidiana no ambiente escolar

possibilitaram identificar como os educadores concebem o ensino do português como segunda língua e quais aspectos consideram essenciais para o desenvolvimento linguístico de seus estudantes. Os registros dessas interações foram sistematizados em diário de campo, preservando as impressões e narrativas dos educadores para posterior análise. Os relatos revelam um paradoxo permanente: de um lado, o compromisso e a criatividade dos professores em adaptar conteúdo, traduzir termos e mediar aprendizagens; de outro, a imposição de materiais padronizados (pela falta de materiais específicos) que limitam a efetivação plena dos princípios da especificidade, diferenciação e interculturalidade previstos na legislação.

As conversas foram registradas em um diário de campo, de modo a preservar as impressões e narrativas dos educadores, permitindo sua posterior análise de forma sistematizada.

4.3.2 Percepções Docentes acerca do Ensino de Língua Portuguesa

As percepções docentes acerca do ensino de Língua Portuguesa na escola da aldeia evidenciam um cenário complexo, atravessado por desafios estruturais, linguísticos e formativos, mas também por estratégias pedagógicas construídas a partir da realidade sociocultural do povo Apurinã. A partir das observações participantes e das entrevistas semiestruturadas, foi possível compreender que o ensino do português é reconhecido como necessário, porém demanda cuidados específicos por se tratar de uma segunda língua para a maioria das crianças.

Os professores relatam que as maiores dificuldades concentram-se nos anos iniciais, quando os estudantes ainda apresentam pouca compreensão oral e escrita em português. As crianças ingressam na escola tendo o apurinã como língua de socialização primária, o que implica que o contato sistemático com o português ocorre predominantemente no espaço escolar. Nesse contexto, a aprendizagem não se dá de forma imediata, exigindo mediações constantes, retomadas e explicações complementares. Tal situação confirma que os processos de aquisição linguística, em contextos bilíngues indígenas, estão diretamente vinculados às dinâmicas socioculturais da comunidade e às políticas linguísticas locais, como apontam Facundes (1994; 2000) ao tratar da estrutura e do uso da língua Apurinã.

Apesar das dificuldades, observa-se entre os docentes uma consciência clara acerca da necessidade de respeitar o ritmo de aprendizagem dos estudantes bilíngues. Há

o entendimento de que não se pode aplicar parâmetros homogêneos ou expectativas baseadas em contextos monolíngues urbanos. Essa postura revela sensibilidade pedagógica e aproxima-se da compreensão de que a escola indígena deve considerar processos próprios de aprendizagem e formas diferenciadas de construção do conhecimento, conforme discute Bergamaschi (2012; 2015; 2022), ao abordar a interculturalidade como princípio estruturante da prática escolar.

Outro aspecto recorrente nas falas docentes refere-se à importância de fortalecer a língua materna para que o ensino do português ocorra com maior segurança. Alguns professores destacam que, quando a criança consolida sua identidade linguística e cultural em apurinã, demonstra maior confiança para se expressar em português. Essa percepção dialoga com estudos que defendem a manutenção da língua indígena como base para o desenvolvimento do bilinguismo, compreendendo-o como processo aditivo e não substitutivo (Baniwa, 2019; Simas, 2016). Assim, o fortalecimento da língua apurinã não é visto como obstáculo ao aprendizado do português, mas como condição para que ele se realize de forma menos impositiva e mais significativa.

Entretanto, os professores também reconhecem suas próprias limitações no planejamento de atividades voltadas ao ensino do português como L2. A ausência de formação específica em metodologias de ensino de segunda língua constitui um desafio constante. Muitos relatam que sua formação inicial, ou a ausência delas, não contemplou, de maneira aprofundada, estratégias didáticas adequadas ao contexto bilíngue indígena, o que os leva a adaptar materiais do ensino regular, nem sempre alinhados à realidade cultural da aldeia. Essa lacuna formativa evidencia a necessidade de políticas públicas mais consistentes voltadas à formação docente intercultural, tema recorrente nas discussões de Simas (2016) e Santos (2022).

Durante as observações em sala de aula, chamou atenção a dinâmica linguística vivenciada pelos estudantes. As crianças bilíngues desempenham papel ativo na mediação entre o português e o apurinã, especialmente em situações que demandam maior compreensão linguística. Foi possível registrar episódios em que alunos com maior domínio do português auxiliavam colegas, traduzindo comandos, explicando atividades e colaborando na produção de textos e cartazes bilíngues. Essa mediação espontânea revela não apenas solidariedade entre pares, mas também o exercício prático do bilinguismo no cotidiano escolar.

Tais interações indicam que o ambiente bilíngue da aldeia mobiliza práticas colaborativas que potencializam a aprendizagem. Ao mesmo tempo, evidenciam os

desafios enfrentados quando o português é utilizado como língua principal de instrução, sobretudo por professores não indígenas. Nessas situações, a necessidade de tradução e contextualização torna-se constante, o que pode gerar rupturas no fluxo da aula, mas também cria espaços de negociação de sentidos. Conforme argumenta Schiel (2004), as relações linguísticas nas aldeias são atravessadas por processos históricos de contato, que influenciam as formas contemporâneas de uso e circulação das línguas.

No que se refere aos espaços de uso do português, constatou-se que sua presença é mais marcante em interações formais com instituições externas e em situações que exigem registros escritos oficiais. No cotidiano escolar e comunitário, o apurinã permanece como língua predominante nas interações informais entre os alunos, reafirmando sua vitalidade no âmbito local. Essa alternância linguística evidencia que o português ocupa uma função instrumental, relacionada ao acesso a direitos e à comunicação com a sociedade envolvente, enquanto o apurinã mantém centralidade identitária e cultural.

Também emergem, nas entrevistas, posicionamentos críticos quanto ao risco de o português assumir lugar hegemônico no currículo, caso não haja equilíbrio intencional nas práticas pedagógicas. Parte da comunidade manifesta preocupação com possíveis processos de deslocamento linguístico, reforçando a necessidade de que a escola atue como espaço de fortalecimento da língua e da cultura Apurinã. Como destacam Kroemer (1985) e Duarte (2009), a história do contato interétnico na região foi marcada por assimetrias que impactaram profundamente as dinâmicas socioculturais e linguísticas do povo.

De modo geral, as percepções docentes revelam que o ensino do português é compreendido como necessário, mas não pode ocorrer em detrimento da língua materna. A escola, nesse contexto, configura-se como espaço de negociação permanente entre diferentes racionalidades linguísticas e culturais. O desafio consiste em construir práticas pedagógicas que promovam o acesso ao português como instrumento de cidadania, sem fragilizar a língua apurinã como fundamento identitário e epistemológico do povo. Assim, o cotidiano escolar da aldeia evidencia tanto os limites impostos por condições estruturais e formativas quanto a potência das estratégias locais de resistência, mediação e criação pedagógica.

4.4 Avaliação da Eficácia das Práticas Pedagógicas

Esta seção apresenta uma análise das práticas docentes que terão como base tudo as análises dos dados feitas anteriormente, sobretudo como eixo principal, os relatos dos professores e dos pais/membros da Aldeia Vila Nova acerca da eficácia das práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti, com ênfase no ensino bilíngue e na valorização da língua apurinã, conforme a política linguística definida pela própria aldeia.

Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com quatro professores e sete membros da aldeia, organizadas a partir de cinco questões principais, dirigidas aos diferentes participantes.

O grupo de participantes foi composto por três professores não indígenas, adultos com até quatro anos de atuação na aldeia, um professor apurinã com 20 anos de experiência docente e profundo vínculo cultural e educacional com a aldeia, além de sete comunitários pais, responsáveis e uma liderança indígena, com idades entre 18 e 69 anos e tempo de residência na aldeia variando de 18 a 41 anos. Essa diversidade de perfis, marcada por distintos níveis de experiência, tempos de permanência na aldeia, funções sociais e vínculos institucionais, permitiu uma compreensão ampla e situada das práticas pedagógicas, das expectativas comunitárias e dos desafios na promoção do bilinguismo e da valorização da língua Apurinã.

As respostas evidenciam percepções variadas sobre o uso da língua apurinã, sua presença no contexto escolar, o envolvimento das novas gerações com a língua materna e o papel da educação na preservação da identidade cultural do povo Apurinã. As entrevistas foram conduzidas com base nas seguintes perguntas:

Como você começou a aprender e usar a língua apurinã? Ela faz parte da sua vida desde sempre? Como você sente que a língua apurinã é importante para a aldeia? Você nota diferenças no uso da língua entre as gerações mais jovens e as mais velhas? Como a língua apurinã é ensinada e usada nas escolas da aldeia? Pode contar um pouco sobre como ela é incorporada nas atividades cotidianas? Você acredita que o ensino da língua apurinã contribui para o fortalecimento da identidade cultural das crianças? De que maneira isso acontece?

A seguir, os dados são apresentados em blocos temáticos, organizados de acordo com as perguntas da entrevista. No quadro a seguir, organizamos as respostas inicialmente de seis comunitários e três professores não indígenas, para posteriormente fazermos as análises

Quadro 17 – Dados da entrevista.

PARTICIPANTE	APRENDIZADO E USO DA LÍNGUA APURINÃ	IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA APURINÃ	DIFERENÇAS GERACIONAIS	ENSINO E USO NA ESCOLA	FORTEALECIMENTO DA IDENTIDADE CULTURAL
Comunitária(o) 1 18 anos	“Desde criança, sim. A tua primeira língua que tu aprendeu a falar foi apurinã.”	“Pra mim é importante, sim.”	“Os mais velhos falam mais Apurinã, e os mais novos falam mais português.”	“É ensinada dentro da escola.”	“Ensinar a língua dentro da escola fortalece a cultura, não deixa morrer a cultura.”
Comunitária(o) 2 28 anos	“Aprendi com a minha família desde pequena, com meus pais e avós.”	“É muito importante mesmo, porque é nós aqui que o nosso Apurinã, só nossa língua mesmo.”	“Não tem diferença, não. Só uma língua mesmo.”	“A professora agora tá ensinando na sua língua, o professor tá ensinando a leitura, escrevendo.”	“Falar a língua contribui para fortalecer essa cultura aqui do povo indígena.”
Comunitária(o) 3 40 anos	“Aprendi desde criança, com meus avós, a gente sempre falava Apurinã dentro de casa.”	“É importante para manter a nossa identidade e tradição.”	“Hoje a gente fala português, os novos já falam mais português.”	“As crianças estão aprendendo a ler e escrever na nossa língua.”	“A cultura é contada através da língua, se a gente perde a língua, todos nós perdemos.”
Liderança Indígena/Comunitária(o) 4 36 anos	“Quando eu já vim nascendo, eu aprendi, mas eu reconheci a minha língua.”	“Eu acho importante ensinar a língua Apurinã dentro da comunidade.”	“As crianças pequenas falam ainda a língua, mas os mais novos gostam mais do português.”	“O professor usa a cartilha feita aqui na comunidade.”	“Ensinar a língua ajuda a manter nossa cultura viva.”
Comunitária(o) 5 65 anos	“Aprendi com meu pai, com minha mãe, eles só falavam a nossa língua.”	“A língua é nossa identidade, se a gente perder a língua, a gente perde tudo.”	“Os mais velhos falam mais Apurinã, os jovens mais português.”	“O professor usa a cartilha feita aqui na comunidade.”	“A cartilha ajuda as crianças a aprender e não deixar acabar a nossa língua.”
Comunitária(o) 6 35 anos	“Aprendi com meus pais e irmãos, sempre em Apurinã.”	“Nós não quer perder nossa língua. Nós queriamos falar.”	“A nova geração já fala mais o português, e os mais velhos ainda falam só Apurinã.”	“Na escola, a gente fala Apurinã e também português.”	“A língua é a nossa identidade, se deixar de falar, a cultura morre.”
Professor 1- Não indígena. 23 anos	“Não falo a língua apurinã, conheço algumas palavras mas não consigo falar a língua”	“É bom ensinar pra não morrer a tradição.”	“A nova geração já fala mais o português, e os mais velhos ainda falam só Apurinã.”	“A língua Apurinã é uma disciplina, mas também é usada em todas as matérias.”	“É bom ensinar para não morrer a tradição deles.”

PARTICIPANTE	APRENDIZADO E USO DA LÍNGUA APURINÃ	IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA APURINÃ	DIFERENÇAS GERACIONAIS	ENSINO E USO NA ESCOLA	FORTELECIMENTO DA IDENTIDADE CULTURAL
Professor 2 - Não indígena. 23 anos	“Conheço algumas palavras em apurinã, mas não sou falante da língua”	“Ensinar a língua é importante para preservar a cultura da comunidade.”	“Os alunos mais novos já usam mais português, mas ainda aprendem Apurinã.”	“A gente escreve na língua e depois passa para o português.”	“O uso da língua fortalece a identidade cultural dos alunos.”
Professor 3 – Não indígena. 40 anos	“Não falo a língua apurinã, mas devido ao tempo de convivência na comunidade consigo entender um pouco o que eles falam”	“É importante valorizar a língua para manter a tradição.”	“Os mais velhos falam mais Apurinã, os jovens mais português.”	“Uso Apurinã em algumas atividades escolares.”	“A língua é símbolo da cultura, se não for ensinada, eles podem perdê-la.”

Fonte: Entrevista com os professores e comunitário da Aldeia Vila Nova, Tapauá/AM (2025).

Entre os depoimentos, destacam-se as falas do professor apurinã da aldeia, com 60 anos, e do comunitário mais velho entrevistado, com 69 anos, por revelarem a profundidade do vínculo entre língua, memória e identidade no contexto apurinã. Ambos representam gerações que vivenciaram o processo de transição entre o uso predominante da língua materna e a introdução do português no cotidiano escolar e comunitário. Suas narrativas traduzem experiências de resistência cultural e o compromisso em assegurar que a língua apurinã continue sendo transmitida às novas gerações, evidenciando a importância do ensino bilíngue como estratégia de preservação dos conhecimentos tradicionais, sobrevivência e fortalecimento da identidade coletiva, conforme demonstram os quadros a seguir:

Quadro 18 – Categorização da entrevista com o professor apurinã (Aldeia Vila Nova)

Questões norteadoras	Categorias temáticas	Falas dos participantes (sem alteração)	Participante / Tipo
Como começou o aprendizado e uso da língua apurinã	Aprendizado com missionários e prática comunitária	“Eu estudei em Pira-Yawara.” / “Primeiro eu nem ia estudar Pira-Yawara, depois eu estudei como missionário, né? Ele	professor apurinã

		na língua materna. Aí nós, depois passa Pira-Yawara.” “Quando eu estudei, mas não entendi muito o português. Pouco.”	
Como a língua apurinã é importante para a aldeia	Língua como costume e identidade cultural	“Gosto. Porque eu gostei, porque nós, na língua, porque nós que costumamos, nós, na língua materna, aí nós falamos.” “Daqui a pouco, não sei, né? Daqui eu queria ele não deixar na língua materna.” “Antes, a relação do mais velho, diferente a relação. Hoje em dia, mudou tudo.” “Antigamente não tem nem aula nós, né? Por causa disso, nós falamos... Mãe, pai, avô falam a língua. Hoje em dia, aqui na aldeia, a mãe da criança fala já português.”	professor apurinã
Diferenças entre gerações no uso da língua	Jovens falam português / perda progressiva do uso	“Hoje em dia, toda criança, não quero falar mais não na língua materna, tá? Deixando. Eu estou ensinando agora a criança, sabe, professora? E eu falo, ele fala português.” “Hoje em dia é assim.” “Mas ele não queria falar. Ele queria vergonha.” “Eu falo na língua, ele fala, responde em português.”	professor apurinã
Como a língua apurinã é ensinada e usada na escola	Ensino bilíngue / Aprendizagem pela escrita e oralidade	“Primeiro ensina as crianças, depois passa para português.” “E a professora ensinou na língua. Está aí, olha. E começou a criar daqui. Ensinei daí. Para saber escrever na língua materna.”	professor apurinã

		“E eu ensinando a criança a saber porque o português tem a palavra também de escrever.” “Nós estudamos na língua, mas nem em português estão ensinando você. E eu ensinando você nossa língua indígena.” “A primeira série ensinando. Primeiro nós terminar na língua matemática, porque nós temos a primeira, a segunda e a terceira.” “O professor usa material da festa, tem muita coisa.”	
Ensino da língua e fortalecimento da identidade cultural	Cultura, rituais e preservação da tradição	“Só aqui fala na língua materna. Mas ali, outra comunidade, tudo já fala mais uma língua. Só Macauã eu estou dentro da primeira entrada. E fala ainda alguma. Só aqui fala ainda a língua macauã.” “Feito nossa cultura. Nossa, minha avó, quando nasce cultura e festa em Xinguiné, nós fazemos aniversário da criança, casamento, festa de casamento, batismo de criança... dançar para não se esquecer.” “Hoje em dia nós deixamos nossa festa. Por isso nós, mais velhos, se vocês deixarem a cultura de vocês, vai pegar doença.” “A Secretaria incentiva, professora, sim... Mas primeiro nós terminar na língua materna... A primeira série ainda é ele, passando por português.” “Alguns estão falando na língua, os outros falando em português.”	professor apurinã
Formação e apoio	Necessidade de	“Porque muito o	professor

institucional	formação continuada / apoio da Secretaria	secretário traz formação, né? A gente passa por aluno.” “Eu queria aprender mais o português.”	apurinã
---------------	---	---	---------

Fonte: Entrevista com o professor apurinã 60 anos, Escola Indígena Aitari Sikakiti “Jesus me deu”, Aldeia Vila Nova, Tapauá/AM (2025).

Quadro 19 – Categorização da entrevista com o comunitário (Aldeia Vila Nova)

Questões norteadoras	Categorias temáticas	Falas dos participantes (sem alteração)	Participante / Tipo
Como começou o aprendizado e uso da língua apurinã	Transmissão familiar / Uso cotidiano	“Fala tudo em nossa língua, Apurinã.” “Porque aí tem a professora também agora, né? Língua de materna. Aí está ensinando agora, né? Escrevendo nossa língua.”	Comunitário 69 anos
Como a língua apurinã é importante para a aldeia	Identidade e pertencimento cultural	“É, muito importante mesmo. Aqui, nós aqui. Porque é nós aqui que o nosso apurinã, só nossa língua mesmo, nós falando aqui, a terra aqui, a Vila Nova.” “Alguém, a aldeia, dentro mesmo aqui, toda aquela fora aí, todos já perderam a língua. Não falam mais. Duas comunidades falam já pouquinho. Mas português, mais... A pessoa gosta muito de falar português. Mas não fala muito. Vergonha falar a língua.”	Comunitário 69 anos

		“Nós não temos vergonha. Quando a senhora chega, nós falamos a língua do português. Quando a nossa família chega, nós falamos a nossa língua. E assim nós vamos aqui, direto aqui.”	
Diferenças entre gerações no uso da língua	Preservação local / Resistência cultural	“Mas tem o professor, né? A professora agora tá ensinando agora na sua língua. O professor agora tá... Aí, tu não viu o Dominginho aí? Meu primo é aquele. Ele está ensinando agora a nossa língua mesmo, ensinando a leitura, escrevendo. Isso é toda criança toda.” “Não tem diferença, não. Só uma língua mesmo. Só uma língua.”	Comunitário 69 anos
Como a língua apurinã é ensinada e usada na escola	Ensino bilíngue / Participação comunitária	“Aí tem a professora também agora, né? Língua materna. Aí está ensinando agora, né? Escrevendo nossa língua.” “Agora o professor vai se mandar, o professor vai escrever, aí o professor vai se comunicar com a comunidade.” “O professor sabe, mas eu mesmo não sabe não. Porque quando eu nasci... e nem não tem	Comunitário 69 anos

		professor, nem não tem para ensinar, não tem nada.”	
Ensino da língua e fortalecimento da identidade cultural	Cultura, história e valorização intergeracional	“Aí, isso aí, a cultura, a gente chama de gente, de pessoa, e chega aí, a gente conta a história de cultura, né? A gente conta para ele criança, até tudo adulto. A gente conta assim. Assim ele sabe, né? Se a gente perde a língua de nós, todos nós perdemos.” “Aí não quer nós aqui, comunidade aqui, nós, não quer perder nossa língua. Nós queria falar. Ou contando, minha irmã família aqui, você aprende português, aprende nossa língua. Aí duas línguas você fala, mais melhor.” “Quando você vem aqui, só aqui mesmo você acha a língua de apurinã. Só aqui. Outra comunidade não tem mais, mas tem um pouquinho. Outra comunidade é do mesmo jeito.” “Aí aqui na sua casa o senhor reforça para os seus filhos falarem a língua, né? Só a língua. Só a língua mesmo aqui.” “Agora tá sabendo agora, pouquinho. Mas não é muito	Comunitário 69 anos

		não, dona Andreia, não é muito não. Só um pouquinho mesmo.”	
--	--	---	--

Fonte: Entrevista com comunitário, 69 anos, Aldeia Vila Nova, Tapauá/AM (2025).

A avaliação da eficácia das práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti, na Aldeia Vila Nova, evidencia um cenário marcado por avanços significativos no fortalecimento da língua apurinã, mas também por questões geracionais, desafios formativos e limites estruturais que impactam a consolidação plena do projeto bilíngue definido pela própria comunidade.

Os dados, construídos a partir das entrevistas com professores e comunitários, revelam que a língua apurinã permanece como elemento central da identidade coletiva. A maioria dos participantes afirma ter aprendido a língua no âmbito familiar, desde a infância, em processos de transmissão intergeracional marcados pela oralidade. Expressões como “aprendi com meus pais e avós” ou “a primeira língua que tu aprendeu foi apurinã” evidenciam que, historicamente, a língua materna constituiu o principal meio de socialização na aldeia. Essa dinâmica confirma o que já indicava Kroemer (1985) ao tratar das relações socioculturais na região, destacando a centralidade da organização familiar na transmissão de conhecimentos tradicionais.

Contudo, as falas também apontam mudanças no uso da língua entre as gerações. A recorrente afirmação de que “os mais velhos falam mais Apurinã, e os mais novos falam mais português” demonstra um deslocamento linguístico gradual, especialmente entre crianças e jovens. Facundes (1994; 2000), ao descrever aspectos estruturais e sociolinguísticos da língua Apurinã, já alertava para os impactos do contato prolongado com o português, sobretudo no contexto escolar. O que se observa na Aldeia Vila Nova não é a substituição da língua materna, mas um processo de coexistência assimétrica, no qual o português ganha cada vez mais espaços em ambientes de domínios institucionais.

Ainda assim, diferentemente de outras aldeias mencionadas pelos próprios entrevistados, onde “já perderam a língua”, a Aldeia Vila Nova mantém o uso ativo do apurinã no cotidiano. A fala do comunitário de 69 anos é emblemática: “Se a gente perde a língua de nós, todos nós perdemos.” Essa percepção converge com a reflexão de Baniwa (2019), para quem a língua indígena não é apenas instrumento de comunicação, mas fundamento epistemológico e político da existência coletiva. A manutenção da língua,

portanto, não se restringe a um objetivo pedagógico, mas constitui estratégia de resistência cultural.

No âmbito escolar, os dados indicam que a língua apurinã é ensinada tanto como disciplina específica quanto integrada às demais áreas do conhecimento. Professores e comunitários mencionam o uso de cartilhas produzidas na própria comunidade e a prática de ensinar primeiro na língua materna para, posteriormente, introduzir o português, mesmo que, na prática, exige mais esforços individuais e comunitários, do que institucionais. O professor apurinã afirma: “Primeiro ensina as crianças, depois passa para português.” Essa metodologia evidencia uma concepção de bilinguismo sequencial que prioriza a consolidação da língua materna como base para a aprendizagem da segunda língua.

Tal prática dialoga com o que Simas (2016) e Bergamaschi (2012; 2015; 2022) defendem ao discutir a educação escolar indígena como espaço de interculturalidade crítica, no qual a língua indígena deve ocupar posição estruturante no currículo. A presença da escrita em apurinã, mencionada por diferentes participantes, também indica um avanço importante no processo de letramento bilíngue, ampliando as funções sociais da língua para além da oralidade.

Entretanto, a eficácia das práticas pedagógicas não pode ser analisada de forma homogênea. As entrevistas revelam desafios importantes. Professores não indígenas reconhecem não dominar a língua apurinã, o que limita a profundidade das mediações culturais e linguísticas. Um deles afirma: “Não falo a língua apurinã, conheço algumas palavras, mas não consigo falar.” Essa situação evidencia uma lacuna formativa que impacta o planejamento e a execução das atividades, sobretudo no ensino do português como L2. Santos (2022) destaca que a formação docente em contextos indígenas deve articular conhecimentos linguísticos, históricos e culturais específicos, sob pena de reproduzir práticas descontextualizadas.

Outro ponto sensível refere-se ao sentimento de “vergonha” mencionado pelo professor apurinã ao relatar que algumas crianças respondem em português mesmo quando interpeladas em apurinã. Esse dado revela não apenas uma mudança linguística, mas um fenômeno simbólico relacionado ao prestígio social das línguas, como analisado por Schiel (2004) ao abordar os efeitos históricos do contato interétnico. A internalização de hierarquias linguísticas pode levar jovens a associarem o português a maior valor social, o que exige da escola um trabalho consciente de valorização da língua materna.

Apesar desses desafios, os relatos indicam que a escola, mesmo que de forma parcial, pois o maior esforço aqui visto tem sido o comunitário, tem desempenhado papel relevante na revitalização e no fortalecimento da língua. A produção de materiais próprios, o ensino sistemático da leitura e escrita em apurinã e a inserção da língua nas atividades culturais e festivas demonstram um esforço coletivo de articulação entre educação comunitária e práticas tradicionais de ensino. O professor apurinã associa diretamente o ensino da língua às festas, rituais e celebrações, reforçando que cultura e língua são indissociáveis. Essa compreensão encontra respaldo em Bettiol (2007) e Duarte (2009), que enfatizam a interdependência entre práticas culturais e manutenção linguística. A fala do comunitário mais velho também evidencia a dimensão territorial da língua: “Só aqui mesmo você acha a língua de apurinã.” Tal afirmação reforça o sentido de pertencimento e responsabilidade coletiva pela preservação do idioma. Aquino (2022) observa que, em contextos de vulnerabilidade linguística, a escola pode assumir papel estratégico na reversão de processos de deslocamento, desde que atue em sintonia com a comunidade.

No que se refere à eficácia das práticas pedagógicas, pode-se afirmar que os resultados observados são positivos no tocante ao fortalecimento identitário e à ampliação do letramento em língua apurinã. Contudo, tais avanços não decorrem exclusivamente das ações desenvolvidas no espaço escolar, mas do esforço coletivo da própria aldeia, que assume a língua como responsabilidade compartilhada entre professores, famílias e lideranças, pois ainda nesse cenário, persistem desafios relacionados à formação docente, à presença predominante do português em determinados espaços institucionais e às mudanças nas preferências linguísticas das novas gerações. A eficácia das práticas, portanto, não pode ser medida apenas pela ampliação do uso formal da língua na escola, mas pela capacidade de manter o apurinã como língua viva no cotidiano familiar e comunitário.

De modo geral, a análise demonstra que a Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti tem atuado como espaço de resistência e fortalecimento linguístico, ainda que inserida em um contexto mais amplo de pressões sociolinguísticas. As práticas pedagógicas desenvolvidas revelam compromisso comunitário, especialmente por parte do professor apurinã e das lideranças locais, e evidenciam que o ensino bilíngue, quando articulado à cultura e à memória coletiva, pode contribuir significativamente para a preservação da identidade do povo Apurinã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste estudo, em face da hermenêutica dialética (Minayo 2001, 2004; Brito, 2016), nos permitiu compreender que a educação escolar na Aldeia Vila Nova não pode ser avaliada de maneira linear ou isolada, mas como um espaço de inter-relações complexas entre língua, cultura, memória e poder. A hermenêutica dialética propõe que os fenômenos sociais sejam interpretados considerando-se tanto às estruturas externas, políticas educacionais, materiais didáticos, formação docente, quanto às práticas vividas e as interpretações dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, as práticas pedagógicas observadas na Escola Municipal Indígena Aitari Sikakiti revelam-se resultado de um contínuo diálogo entre condições estruturais, decisões institucionais e ações comunitárias, mediadas pelo compromisso histórico do povo Apurinã com a preservação de sua língua e identidade.

Em conformidade com os objetivos desta pesquisa, foi possível afirmar que as práticas pedagógicas de ensino de línguas desenvolvidas pelos docentes têm contribuído para o fortalecimento da língua apurinã. Contudo, esse processo ocorre em meio a desafios estruturais e institucionais. Observa-se, ainda, que a interculturalidade, embora nem sempre reconhecida ou sistematizada pelos professores, manifesta-se de forma presente nas práticas pedagógicas, sendo trabalhada, muitas vezes, de modo não intencional, mas significativo no contexto escolar. Tal fortalecimento não se limita ao domínio formal da leitura e da escrita da língua, uma vez que o letramento ainda se encontra em processo de consolidação. Ele se expressa, sobretudo, na manutenção da identidade cultural, na valorização da língua materna e no fortalecimento do sentimento de pertencimento coletivo. Esse movimento decorre, em grande medida, da resistência da própria comunidade, que, ao afirmar suas demandas socioculturais e linguísticas, acaba por mobilizar e influenciar as práticas docentes, levando os professores a incorporarem, ainda que, por vezes, de forma não intencional ou induzida, ações pedagógicas voltadas à valorização e preservação da língua e da cultura local.

No que se refere ao levantamento sociolinguístico realizado na aldeia, envolvendo professores, alunos e comunitários, os dados evidenciam que a língua apurinã permanece presente no cotidiano da comunidade, sendo utilizada nas interações familiares, culturais e escolares. Observou-se que os alunos, em sua maioria, compreendem e utilizam a língua, ainda que em diferentes níveis de fluência, enquanto o professor apurinã, juntamente com pais e anciãos, assumem papel central na sua transmissão intergeracional.

Contudo, também se identificam fragilidades, especialmente no que diz respeito à sistematização do ensino e à ausência de políticas linguísticas mais consolidadas.

No mapeamento das práticas pedagógicas, identificaram-se cinco estratégias principais que orientam o ensino das línguas portuguesa e apurinã: o uso da língua materna nas interações em sala de aula principalmente na educação infantil e anos iniciais; a tradução e mediação linguística entre apurinã e português; a produção, ainda que limitada, de materiais pedagógicos contextualizados; a participação de anciãos e comunitários nas atividades escolares; e a adaptação de materiais didáticos padronizados à realidade local. Essas práticas evidenciam um ensino bilíngue em construção, marcado pela criatividade e esforço individual docente e pela resistência frente às imposições externas. Nesse mesmo contexto, a hermenêutica dialética também nos permitiu interpretar as tensões identificadas no estudo: de um lado, o uso de materiais padronizados, como o “Caderno do Futuro”, que reproduzem lógicas ocidentais e assimilacionistas; de outro, a adaptação criativa desses materiais e a valorização da língua materna pelos professores e pela comunidade. Essas tensões não se configuram como obstáculos, mas como espaços de mediação, revelando a capacidade da escola indígena de negociar sentidos e resistir a imposições externas.

Deste modo, o que emerge do levantamento de dados é que o sucesso do ensino bilíngue não pode ser compreendido apenas a partir de resultados formais, como leitura e escrita em português ou na língua materna, mas pelo impacto que essas práticas têm sobre a manutenção da identidade cultural, a autoestima das crianças e a valorização coletiva da língua apurinã. O esforço pedagógico dos professores, aliado à participação ativa da comunidade, pais, lideranças e anciãos, cria um espaço de resistência e de criação de sentidos, no qual a escola, por imposição comunitária, atua não apenas como transmissora de conteúdo, mas como mediadora entre gerações, entre o conhecimento formal e o saber tradicional.

Além disso, os dados mostram ainda, que o papel dos alunos bilíngues é central na construção do processo educativo, atuando como mediadores linguísticos e culturais, participando da produção de materiais e da circulação de saberes entre pares. Essa dinâmica evidencia que a língua apurinã não é apenas objeto de ensino, mas instrumento de ação coletiva e de construção identitária. No entanto, observa-se um paradoxo institucional: embora haja o reconhecimento da existência de materiais em língua apurinã no plano das percepções, tal reconhecimento não se sustenta plenamente no campo normativo nem na efetividade das políticas educacionais. Na prática, há fragilidades

estruturais, especialmente na formação docente para o uso qualificado desses materiais. Assim, a sustentação do ensino da língua e da cultura depende, em grande medida, do esforço contínuo da própria comunidade, cuja resistência cultural e participação garantem a vitalidade do idioma.

Nesse cenário, a eficácia das práticas pedagógicas para o fortalecimento da língua apurinã se manifesta no seu uso contínuo no ambiente escolar, na valorização da identidade cultural, na integração entre saberes tradicionais e escolares e na participação ativa da comunidade no processo educativo. Contudo, o ensino do português como segunda língua ainda não se mostra plenamente eficaz, demandando planejamento linguístico mais consistente e materiais didáticos adequados à realidade bilíngue da aldeia.

Portanto, as práticas pedagógicas observadas na Aldeia Vila Nova evidenciam que a eficácia da educação bilíngue depende tanto das ações formais da escola quanto do engajamento coletivo da comunidade. O fortalecimento da língua apurinã apoia-se, sobretudo, nessa ação coletiva, reafirmando a escola indígena como espaço de transmissão, resistência e criação cultural. Em síntese, esta análise permite compreender que a escola indígena Aitari Sikakiti da Aldeia Vila Nova constitui um projeto de afirmação identitária, no qual práticas docentes estimuladas pela participação comunitária e protagonismo discente se articulam para sustentar uma educação intercultural e bilíngue. Para avançar nesse processo, torna-se necessário investir na produção de materiais didáticos contextualizados, no fortalecimento da formação intercultural docente e na construção de políticas educacionais mais coerentes com as especificidades socioculturais do povo Apurinã.

Recomenda-se, ainda, a realização de estudos futuros que acompanhem, ao longo do tempo, os impactos dessas práticas na preservação da língua e na aprendizagem do português como segunda língua, contribuindo para o aprimoramento das políticas públicas voltadas à educação escolar indígena.

REFERÊNCIAS

- AGRA, Walber de Moura. **Curso de direito constitucional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2008
- ALBUQUERQUE, Daniel. **Crônicas de Tapauá, primeira geração**. [S.I.]: [S. ed.], 2009. 169 p.
- ALIANÇA ÁGUAS AMAZÔNICAS. *Purus*. **Águas Amazônicas**. Disponível em: <https://pt.aguasamazonicas.org/bacia/bacias-principais/purus>. Acesso em: 17 fev. 2026.
- AMAZONAS. **Decreto n. 6.303, de 19 de julho de 2023**. Manaus: Assembleia Legislativa, 2023. Disponível em: Acesso em: 27/10/2024.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. **A pesquisa no cotidiano escolar**. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 8. ed. São Paulo. Cortez, 2002.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante** Porto Alegre: Artmed, 2009.
- APURINÃ, Wisllem Barroso. **A organização social do Povo Apurinã conduzida pelas metades Meetymanety e Xiwapurynyry**. 2024. 93 f., il. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.
- AQUINO, Lucas Pereira de. **A língua como preservação dos saberes Apurinã: uma análise de atos de fala na Comunidade São Francisco do Guiribé**. 2022. 122 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2022.
- BAKER, Colin. **Bilingual education**. IN KAPLAN, Robert B. Applied linguistics. New York: Oxford University Press, 2002.
- BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas**. In: 36ª Reunião Nacional da ANPED, 2013, São Paulo. Anais... São Paulo: ANPED, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_gersem.pdf. Acesso em: 21 jan. 2025.
- BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. L.A. Reis e A. Pinheiro. São Paulo: Edições 70, Livraria Martins Fontes, 1977. (Obra original publicada em 1977).
- BARROS, Jeanne Barros de. **Para a língua voltar: o papel da política e cultura linguística no processo de fortalecimento da língua apurinã**. Orientador: Sidney da Silva Facundes. 2018. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

BECKER, H. S; GEER, B. **Participant observation and interviewing: a comparison.** In: McCall, J. G; Simmons, J. L. (Ed) *Issues in participant observation: a text and reader.* Reading: Massachusetts Addison-Wesley, 1969. p. 322-331.

BERGAMASCHI, M. A., Canon-Buitrago, E. A., & Schmidt, G. M. (2022). **POSSIBILIDADES DESCOLONIAIS NOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA: a temática indígena na universidade.** *Cadernos Cajuína*, 7(2), e227211.

BERGAMASCHI, M. A., & Müller Dickel, K. S. (2015). **Estudantes indígenas em uma escola não indígena: possibilidades para vivências interculturais.** *Perspectiva*, 33(1), 377–401.

BERGAMASCHI, M. A. (2019). **Percursos e tendências das pesquisas sobre educação indígena na Região Sul do Brasil.** *Perspectiva*, 37(2), 398–419.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Processos e práticas educativas dos povos ameríndios no Brasil: um olhar a partir de pesquisas contemporâneas** *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (35), 2012.

BETTIOL, Célia Aparecida. **Educação escolar e práticas comunitárias na vida Apurinã: o fazer pedagógico da comunidade São João.** 2007. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2007.

BRAGGIO, S. L. B. **Situação sociolinguística dos povos indígenas dos Estados de Goiás e Tocantins: subsídios educacionais.** *Revista do Museu Antropológico.* Goiânia, UFG, v.1 n.1, pp.1-76, jan./dez.1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 42. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos).

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

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as Escolas Indígenas,** Brasília: MEC/ SEEF, 2005.

BRASIL. **Fundação Nacional do Índio.** Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/o-brasil-indigena-ibge>. Acesso em: 20 de janeiro de 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2014/113005.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SECAD, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 jun. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 8 jan. 2015.

BRITO, R. M. **Caminhos metodológicos do processo de pesquisa e de construção de conhecimento**. – Manaus: EDUA, 2016.

BROSTOLIN, M. R. **Da política linguística à língua indígena na escola**. Tellus, vol. 3, n. 4, 2003.

CANDAU, V. M. (Org.). **Didática Crítica Intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 10, nº 29, p. 151-169, jan/abr. 2010. Disponível em: < 260 <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076>>. Acesso em: 29 jan. 2025.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008a.

CÂNDIDO APURINÃ, Francisco de Moura. **Caminhando na cosmologia Apurinã e nos saberes dos Kusanaty**. Universidade de Brasília/Centro de Desenvolvimento Sustentável. Brasília/DF. 2014.

CANDIDO, Francisco de Moura. **O mundo xamânico dos Apurinã: desafio de interpretações**. Brasília: DAN/UnB, Série Antropologia, vol. 458, 2017.

CASTELLOTTI Véronique; MOORE Danièle. **Alternance des langues et apprentissages**. In: *Études de linguistique appliquée*, n. 108, 1997.

CASTELLOTTI, Véronique. **La langue martenelle em classe de langue étrangère**. CLE International, 1995.

CAVALCANTI, Marilda C.; MAHER, Terezinha, M. **O índio, a leitura e a escrita: o que está em jogo?** Campinas: CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2005.

CENSO DEMOGRÁFICO BRASILEIRO 2022. Disponível em: <http://indigenas.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 de janeiro de 2025.

CHAGAS FILHO, A. F. das. **A roça, a colheita e a festa: uma Etnografia dos Roçados Apurinã da Aldeia Terra Nova**. Manaus, 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Pós-Graduação em Antropologia Social - PPGAS da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

CHANDLESS, W. **Ascent of the River Purus**. Journal of the Royal Geographical Society of London, v. 36, p.86-118, 1866.

DUARTE, Eládia Vieira. **Concepção e elaboração de materiais de ensino para povos indígenas: o caso apurinã**. 2009. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2009. Programa de Pós-Graduação em Letras.

DURAZZO, L.; COSTA, F. V. F. **Línguas indígenas no Nordeste brasileiro: esboço político-linguístico de seus processos de valorização**. Revista del CESLA - International Latin American Studies Review, vol. 30, 2022.

FACUNDES, Sidney da S. **The Apurinã (Arawak) Language of Brazil**. SUNYBuffalo: Tese de Doutorado. 2000.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística Histórica**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/mod_resource/content/58605/Lingu%C3%ADstica%20Hist%C3%B3rica.pdf. Acesso em: 25 jan. 2025.

FAUSTINO, Rosângela C. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Ludmila de Almeida; ALMEIDA, Ronilda de Souza; MELO, Juliene Freire de. **Metodologias ativas e educação intercultural crítica: implicações na formação docente**. Revista Revasf, [S. l.], v. 1, n. D13, p. 1–19, 2023.

Galli, J. A., & Lagares, X. C. (2024). **Perspectiva glotopolítica e letramento em línguas: Um diálogo convergente para a pesquisa em política linguística**. The Specialist, 45(4).

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRUPIONI, L. D. B. (org.) **As leis e a educação indígena: programa parâmetros em ação de educação escolar indígena**. Brasília: MEC, 2001.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. (Obra original de 1994).

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Apurinã. Povos indígenas no Brasil**. 2020. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Apurin%C3%A3>. Acesso em: 02 fev. 2025.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Terras Indígenas no Brasil: Terra Indígena Itixi Mitari**. 2024. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/4133>. Acesso em: 02 fev. 2025.

KROEMER, G. **Cuxiuara: O Purus dos indígenas – ensaio etno-histórico sobre os índios do Médio Purus**. Coleção: Missão Aberta, v. 10. São Paulo: Loyola, 1985.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2004.

LUCIANO, G. S. **Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena**. Revista Educação Pública, vol. 26, n. 62, 2017.

MEC, **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília. MEC/SEF, 1998.

MENEZES, M. C. B.; FAUSTINO, R. C.; NOVAK, M. simone jacomini. **Alfabetização e Aprendizagem da Língua Materna Como Língua Estrangeira em Escolas Indígenas no Paraná**. Línguas & Letras, [S. l.], v. 20, n. 46, 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/22047>. Acesso em: 25 jan. 2025.

MINAYO, Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 3.ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Célia de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. /Maria Cecilia de Souza Minayo. – 6. Ed. – São Paulo: Hucitec, 2001.

MUNHÓS, L. V. A.; URQUIZA, A. H. A. **Direitos culturais fundamentais dos povos indígenas: Do multiculturalismo à interculturalidade**. Revista Direitos Culturais, vol. 16, n. 40, 2021.

MUÑOZ, Hector. **Questionário (Manuscrito)**. Campinas, 1991.

MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Os povos indígenas e o português do Brasil. Museu da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/os-povos-indigenas-e-o-portugues-do-brasil/>. Acesso em: 31 jan. 2025.

ODDEN, David. **Introducing Phonology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

OLIVEIRA, Hugo de; GONÇALVES, Eliane. **Colonialidade do poder, educação e movimentos sociais na América Latina: novos caminhos a partir de ocupações secundaristas?** Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 53, n. 3, p. 337–379, nov. 2022/fev. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.36517/rcs.53.3.a04>. Acesso em: 14 out. 2025.

PAULA, E. D.; TAPIRAPÉ, J. X. **Revitalização de línguas indígenas no Brasil: o caso dos Apyãwa.** Revista Linguística, vol. 13, n. 1, 2017.

PEREIRA DE FREITAS, M. F. **Posse em Apurinã: descrição de construções atributivas e predicativas em comparação com outras línguas Aruak.** Tese (Doutorado acadêmico em Letras. Estudos linguísticos) – Universidade Federal do Pará: Belém, 2017.

RABELO, Andréia. Oliveira.; SIMAS, Hellen. Cristina. Picanço.; OLIVEIRA, Marcio. de. **Políticas Linguísticas De Proteção das Línguas no Amazonas, Brasil.** Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 20, n. 58, p. 61–83, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.14061231. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/5891>. Acesso em: 28 jan. 2025.

SERVA, M; JAIME JÚNIOR, P. **Observação participante e pesquisa em administração: uma postura antropológica.** RAE- Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 3, p. 64-79, 1995.

SEVERINO, A. J. 1941– **Metodologia do trabalho científico.** – 24. ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2016.

RICARDO, Carlos Alberto. **“Os índios” e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil.** In: SILVA, Aracy; GRUPIONI Luís. A temática indígena na escola. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas.** São Paulo: Loyola, 1995.

ROUSSEAU, S.; DARGENT, E. **The construction of indigenous language rights in Peru: a language regime approach.** Journal of Politics in Latin America, vol. 11, 2019.

RUBIM, Altaci Corrêa; BOMFIM, Anari Braz; MEIRELLES, Sâmela Ramos da Silva. **Década Internacional das Línguas Indígenas no Brasil: O levante e o protagonismo indígena na construção de políticas linguísticas.** Working Papers em Linguística. 23. 154-177. 10.5007/1984-8420.2022.e84209. In <http://doi.org/10.5007/1984-8420.2022.e84209>.

RUBIM, Altaci Correa; Santos, David Kaique Rodrigues dos. (orgs.) **Cartilha Línguas Indígenas de Sinais (LIS).** Brasília: Ministério dos Povos Indígenas / Fundação Nacional dos Povos Indígenas, 2025. Working Papers em Linguística, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 154-177, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/84209/52316>. Acesso em: 15 abr. 2025.

RUBIM, Altaci Correa; MELGUEIRO, Edilson Martins; KLEPPA, Lou-Ann (orgs.). **Cartilha de Cooficialização de Línguas Indígenas**. 1. ed. Brasília, DF: Ministério dos Povos Indígenas (MPI); Fundação Nacional do Índio (Funai), 2024. Disponível em: https://www.gov.br/funai/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/Cartilha_de_Co_oficializacao___BRASIL.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, J. N. **Políticas Linguísticas e Docência Indígena no estado do Amazonas (Tese de Doutorado em Letras)**. Belém: UFPA, 2021.

SCHIEL, Juliana. **Tronco velho: histórias Apurinã**. Campinas. 2004. 533p. Tese (doutorado em ciências sociais) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas. 2004.

SILVA, Aracy Lopes de; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001. 44-70p.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço. **Desafios da construção da matriz curricular para as escolas indígenas do Amazonas**. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; CALDAS, Raimunda Benedita Cristina; ARAÚJO, Marcilene de Assis Alves; ALMEIDA, Severina Alves de (Orgs.). *Ensino de línguas numa perspectiva intercultural*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 139-154.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço; PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Política linguística nacional na escola Yanomami**. Revista do GELNE, Natal, RN, v. 18, n. 1, p. 23-50, 2016.

SPOLKY, Bernard. **Language Policy**. Cambridge: Cambridge. University Press, 2004.

TASSINARI, Antonella. **Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação**. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001b. p. 44-70.

UNESCO. **Atlas das línguas do mundo em perigo**. Paris: UNESCO, 2010.

UNESCO. Informe de la Reunion de Especialistas. Organizada por la UNESCO en 1951. **Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza**. UNESCO, 1954.

UNESCO. **Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas**. Reunión Internacional de Expertos sobre el programa de la UNESCO “Salvaguardia de las Lenguas en Peligro”. Paris, 2003.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação**. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2010.

VIEIRA, Alva Rosa Lana. **Política dos territórios etnoeducacionais no Amazonas: perspectiva para efetivação da Educação Escolar Indígena**. 2023. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2023.

WALSH, Catherine. **Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial**. In: Desde adentro: etnoeducación e interculturalidad en el Perú y América Latina. Lima: CEDET, Centro de Desarrollo Étnico, 2001.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. Construyendo Interculturalidad Crítica. La Paz: Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello, 2010.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Universidad Andina Simón Bolívar: Ediciones Abya-Yala, Quito, 2009.

WEIGEL, Valéria Augusta. **Escolas de branco em malokas de índio**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

WEIGEL, Valéria Augusta. **Indígenas amazônicos e conhecimento escolar: construindo identidade e cidadania**. Revista Amazônida, Manaus, ano 9, n.2, jul/dez. 2004.



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TAPAUÁ

TERMO DE ANUÊNCIA



Declaramos para devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **"EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ENSINO DE LÍNGUAS: Uma Análise das práticas docentes do povo Apuriná"**, sob coordenação e a responsabilidade da pesquisadora **Andréia Oliveira Rabelo**, mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação nº de Matrícula [REDACTED] sob orientação da professora **Dra Hellen Cristina Picanço Simas** e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nesta instituição, dentro do período de **Julho de 2025 até Março de 2026**, após a devida aprovação do Sistema CEP/CONEP.

Tapauá, 19 de Julho de 2024.

[REDACTED]

(Secretária Municipal de Educação)

R. RAIMUNDO JÓ DE ANDRADE, AÇAI
CEP: 69.480-000 - TAPAUÁ-AM

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TAPAUÁ

TERMO DE ANUÊNCIA



Declaramos para devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **“EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ENSINO DE LÍNGUAS: Uma Análise das práticas docentes do povo Apurinã”**, sob coordenação e a responsabilidade da pesquisadora **Andréia Oliveira Rabelo**, mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação nº de Matrícula [REDACTED], sob orientação da professora **Dra Hellen Cristina Picanço Simas** e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nesta instituição, dentro do período de **Julho de 2025 até Março de 2026**, após a devida aprovação do Sistema CEP/CONEP.

Tapauá, 19 de Julho de 2024.


[REDACTED]
(Coordenador de Educação Rural e Indígena)

R. RAIMUNDO JO DE ANDRADE, AÇAÍ
CEP: 69.480-000 - TAPAUÁ-AM

TERMO DE ANUÊNCIA



Declaramos para devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **"EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ENSINO DE LÍNGUAS: Uma Análise das práticas docentes do povo Apurinã"**, sob coordenação e a responsabilidade da pesquisadora **Andréia Oliveira Rabelo**, mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação nº de Matrícula [REDACTED] sob orientação da professora **Dra Hellen Cristina Picanço Simas** e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nesta instituição, dentro do período de **Julho de 2025 até Março de 2026**, após a devida aprovação do Sistema CEP/CONEP.

Tapauá, 19 de Julho de 2024.

[REDACTED]

(Gestor/Pedagogo da Educação Indígena)



8032404



08620.014248/2024-48



MINISTÉRIO DOS POVOS INDÍGENAS
FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS
ASSESSORIA DE ACOMPANHAMENTO AOS ESTUDOS E PESQUISA

OFÍCIO Nº 18/2025/AAEP/FUNAI

Brasília, data da assinatura eletrônica.

À Senhora

ANDRÉIA OLIVEIRA RABELO

Mestranda/Pesquisadora

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Rua General Rodrigo Otavio Jordão Ramos - 3000

CEP: 66075-110 - Belém/PA

E-mail: [REDACTED]

Assunto: Ingresso em Terra Indígena - Projeto de Pesquisa Científica.

Referência: Processo nº [REDACTED]

Senhora Doutoranda/Pesquisadora,

Encaminha-se o anexo documento digital de Autorização de Ingresso em Terra Indígena Pessoa Física nº 6/AAEP/2025, para conhecimento e demais providências, referente a solicitação de ingresso na Terra Indígena Itixi Mitari, Aldeia Vila Nova, no Município de Tapauá/AM, habitada pelo Povo Indígena Apurinã, com objetivo de realizar projeto de pesquisa científica intitulada: "Educação Escolar Indígena e o Ensino de Línguas: Uma Análise das práticas docentes do povo Apurinã".

Sem mais para o momento, esta Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisas (AAEP) segue à disposição para esclarecimentos necessários por meio dos telefones (61) 3247-6022 / 6024 e/ou correio-eletrônico aaep@funai.gov.br.

Anexo:

Autorização de Ingresso em Terra Indígena nº 6/AAEP/2025- SEI [REDACTED]

Atenciosamente,

(Assinado Eletronicamente)

Assessor

P

ai



Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins, que a Mestranda **ANDRÉIA OLIVEIRA RABELO**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), Matrícula [REDAZIDA], realizará a pesquisa de campo no mês de julho, especificamente, no período de 12 a 30 de julho de 2025, quando realizará a coleta de dados referentes à pesquisa para compor a dissertação de Mestrado.

Manaus, 09 de julho de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Jonise Nunes Santos, Coordenadora**, em 09/07/2025, às 14:03, conforme horário oficial de Manaus, 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://sei.ufam.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2676045** e o código CRC **F24F14D2**.

Av. General Rodrigo Octávio, 6200 - Bairro Coroado I Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho, Bloco Rio Uatumã (térreo), Setor Norte - Telefone: (92) (92) 3305-1181
CEP 69080-900 Manaus/AM - ppge@ufam.edu.br

Referência: Processo [REDAZIDA]

SEI nº [REDAZIDA]



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



TÍTULO DA PESQUISA: Educação Escolar Indígena e o Ensino de Línguas: Uma Análise das Práticas Docentes do Povo Apurinã.

DISCENTE: Andréia Oliveira Rabelo.

ORIENTADORA: Dra. Hellen Cristina Picanço Simas.

QUESTIONÁRIO PROFESSORES / ALUNOS / COMUNITÁRIOS
QUESTIONÁRIO DE PROFICIÊNCIA E USO DA LÍNGUA – ALDEIA VILA NOVA –
LAGO DO ITABOCA.

INFORMAÇÃO PESSOAL

- 01 - Nome: _____
02 - Data: _____
03 - Escolaridade: _____
04 - Sexo: () Masculino () Feminino () Outro, qual: _____ () Prefiro não Responder.
05 - Idade: 8-12() /13-18() /19-39() /40 e mais().

Qual a escolaridade do seu pai?

- () Sem escolarização
() Fundamental incompleto
() Fundamental Completo
() Ensino Médio Incompleto
() Ensino Médio Completo
() Ensino Superior incompleto
() Ensino Superior completo
() Pós-Graduação
() Não sei informar

Qual a escolaridade da sua mãe?

- () Sem escolarização
() Fundamental incompleto
() Fundamental Completo
() Ensino Médio Incompleto
() Ensino Médio Completo
() Ensino Superior incompleto
() Ensino Superior completo
() Pós-Graduação
() Não sei informar

Por favor, responda às seguintes questões selecionando a opção que melhor representa sua opinião.

FACILIDADE LINGÜÍSTICA

01 - Você pode entender uma conversação em Apurinã?

Sim() Um Pouco() Não()

02 - Você fala Apurinã?

Sim() Um Pouco() Não()

03 - Você pode ler em Apurinã?

Sim() Um Pouco() Não()

04 - Você pode escrever em Apurinã?

Sim() Um Pouco() Não()



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Para crianças e adolescentes (maiores que seis anos e menores de 18 anos) e para legalmente incapaz.

Eu/Nós, **Andréia Oliveira Rabelo e Hellen Cristina Picanço Simas**, convidamos você para participar da nossa pesquisa, cujo título é: **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ENSINO DE LÍNGUAS: Uma análise das práticas docentes do povo Apurinã**. Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. Pretendemos saber (Analisar as práticas docentes utilizadas na educação escolar indígena da Escola Municipal AITARI SIKAKITI do povo Apurinã da Aldeia Vila Nova no município de Tapauá, em relação ao ensino de línguas e sua eficácia para a preservação da identidade deste povo). Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir. Outros crianças e adolescentes participantes desta pesquisa têm de (08) anos de idade a (17) anos de idade. A pesquisa será feita na sua escola, onde os participantes (adolescente) (Responderão o questionário com algumas perguntas sobre o uso da Língua materna e da Língua Portuguesa na sala de aula e na Aldeia Vila Nova). Para isso, será usado/a (o questionário quanti-qualitativo fechado), ele é considerado (a) seguro (a), mas é possível ocorrer (riscos mínimos/previsíveis). Caso aconteça algo errado, você, seus pais ou responsáveis poderão nos procurar pelos contatos que estão no final do texto. A sua participação é importante (Assim, buscamos através dessa pesquisa resposta para o seguinte questionamento: Qual a eficácia das práticas docentes em relação ao ensino da língua originária e ensino da Língua Portuguesa, para a preservação da identidade desse povo? Esta pesquisa será realizada por meio de um estudo que integra a revisão bibliográfica, coleta de dados por meio de pesquisa de campo e análise de dados estatísticos). As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados (em artigos científicos), mas sem identificar (dados pessoais, vídeos, imagens e áudios de gravações) dos participantes (crianças/adolescentes).

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____, aceito participar da pesquisa (EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ENSINO DE LÍNGUAS: Uma análise das práticas docentes do povo Apurinã). Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir e que ninguém vai ficar com raiva/chateado comigo. Os pesquisadores esclareceram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

_____, _____ de _____ de 2024.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:	
Pesquisador(a) Responsável: Andréia Oliveira Rabelo.	Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas
Avenida General Rodrigo Octávio Jordão Ramos nº 3.000, Coroado I, Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho, Setor Norte, Pavilhão Rio Uatumã, Faculdade de Educação, Sala do PPGE/FACED.	Rua Teresina, nº4950, Bairro Adrianópolis, 5130 – Manaus-Amazonas.
CEP: 69.401-347.	CEP 69.057-070.
	☎ (092) 33055130.
	E-mail: cep@ufam.edu.br

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL
PELO(A) ALUNO(A)

PESQUISADORA RESPONSÁVEL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos V.S.^a _____ para participar de nossa pesquisa intitulada “Educação Escolar Indígena e o Ensino de Línguas: Uma Análise das Práticas Docentes do Povo Apurinã”. Esta pesquisa é conduzida por Andréia Oliveira Rabelo e pela Professora Dra. Hellen Cristina Picanço Simas, com o objetivo de analisar as práticas docentes na Escola Municipal AITARI SIKAKITI, situada na Aldeia Vila Nova, no município de Tapauá. O foco é avaliar a eficácia das práticas de ensino de línguas, especificamente a Língua Portuguesa e a Língua Indígena, na preservação da identidade cultural do povo Apurinã.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária. Caso aceite o convite, você será solicitado a colaborar respondendo a questionários e participando de entrevistas. A pesquisa será realizada na escola e na comunidade e visa coletar informações sobre as percepções e práticas de ensino de línguas, bem como sobre a eficácia dessas práticas na preservação da cultura Apurinã. É importante ressaltar que você pode optar por não participar ou desistir a qualquer momento, sem que isso implique em qualquer penalidade ou prejuízo.

Informamos que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. No caso deste estudo, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, corre-se o risco de se chegar a uma conclusão que não traduza, de modo fiel, a realidade dos fatos caso haja a negação do entrevistado em fornecer as informações necessárias, por se sentir intimidado. Esse fato pode ocorrer se os objetivos da pesquisa não forem bem compreendidos pelos participantes. Como forma de minimizar tais riscos, a pesquisadora e sua equipe se comprometem a esclarecer todas as dúvidas que possam surgir durante a aplicação dos instrumentos aos participantes. Além disso, é importante informar que, na ocorrência de qualquer dano físico e/ou material durante a coleta de dados, será assegurado aos participantes o direito a indenização e cobertura material para reparação do dano, conforme estipulado pela Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3 h, IV.4.c e V.7.

A pesquisa envolve a geração de dados por meio de questionários e entrevistas com abordagem quanti-qualitativa. Embora consideremos os riscos da pesquisa mínimos e previsíveis, como a possibilidade de desconforto ao compartilhar suas percepções, estamos comprometidos em esclarecer todas as suas dúvidas e garantir um ambiente de coleta seguro e respeitoso. Em caso de quaisquer problemas, você pode entrar em contato conosco. Os benefícios de sua participação incluem a contribuição para um estudo que visa entender melhor a eficácia das práticas docentes no ensino de línguas e sua influência na preservação da identidade cultural. Os resultados da pesquisa podem promover melhorias nas práticas educacionais e fornecer boas contribuições valiosas para futuras iniciativas na área.

Todas as informações coletadas serão tratadas com total confidencialidade, conforme as diretrizes estabelecidas pela Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV, e pelo Código Civil Brasileiro, Lei 10.406 de 2002, Artigos 927 a 954. Seus dados pessoais, imagens, vídeos e áudios não serão divulgados e a



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) professor(a) _____ para participar de nossa pesquisa intitulada "Educação Escolar Indígena e o Ensino de Línguas: Uma Análise das Práticas Docentes do Povo Apurinã". Esta pesquisa é conduzida por Andréia Oliveira Rabelo e pela Professora Dra. Hellen Cristina Picanço Simas, com o objetivo de analisar as práticas docentes na Escola Municipal AITARI SIKAKITI, situada na Aldeia Vila Nova, no município de Tapanã. O foco é avaliar a eficácia das práticas de ensino de línguas, especificamente a Língua Portuguesa e a Língua Indígena, na preservação da identidade cultural do povo Apurinã.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária. Caso aceite o convite, você será solicitado a colaborar respondendo a questionários e participando de entrevistas. A pesquisa será realizada em sua escola e visa gerar informações sobre as percepções e práticas de ensino de línguas, bem como sobre a eficácia dessas práticas na preservação da cultura Apurinã. É importante ressaltar que você pode optar por não participar ou desistir a qualquer momento, sem que isso implique em qualquer penalidade ou prejuízo.

Informamos que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. No caso deste estudo, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, corre-se o risco de se chegar a uma conclusão que não traduza, de modo fiel, a realidade dos fatos caso haja a negação do entrevistado em fornecer as informações necessárias, por se sentir intimidado. Esse fato pode ocorrer se os objetivos da pesquisa não forem bem compreendidos pelos participantes. Como forma de minimizar tais riscos, a pesquisadora e sua equipe se comprometem a esclarecer todas as dúvidas que possam surgir durante a aplicação dos instrumentos aos participantes. Além disso, é importante informar que, na ocorrência de qualquer dano físico e/ou material durante a coleta de dados, será assegurado aos participantes o direito a indenização e cobertura material para reparação do dano, conforme estipulado pela Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3.b, IV.4.c e V.7.

A pesquisa envolve a geração de dados por meio de questionários e entrevistas com abordagem quantitativa. Embora consideremos os riscos da pesquisa mínimos e previsíveis, como a possibilidade de desconforto ao compartilhar suas percepções, estamos comprometidos em esclarecer todas as suas dúvidas e garantir um ambiente de coleta seguro e respeitoso. Em caso de quaisquer problemas, você pode entrar em contato conosco. Os benefícios de sua participação incluem a contribuição para um estudo que visa entender melhor a eficácia das práticas docentes no ensino de línguas e sua influência na preservação da identidade cultural. Os resultados da pesquisa podem promover melhorias nas práticas educacionais e fornecer boas contribuições valiosas para futuras iniciativas na área.

Todas as informações coletadas serão tratadas com total confidencialidade, conforme as diretrizes estabelecidas pela Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV, e pelo Código Civil Brasileiro, Lei 10.406 de 2002, Artigos 927 a 954. Seus dados pessoais, imagens, vídeos e áudios não serão divulgados e a

TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, **ANDRÉIA OLIVEIRA RABELO**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas - sob o n°. [REDACTED] portadora do RG n°. [REDACTED] órgão expedidor/UF SSP/AM e CPF n°. [REDACTED] pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado **“EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ENSINO DE LÍNGUAS: Uma Análise das práticas docentes do povo Apurinã”**, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução Resolução 466/12).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisadora responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas. As fichas e/ou quaisquer outros documentos não serão identificados pelo nome.

Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio. Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UFAM, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Manaus, 16 de Dezembro de 2024.

ANDRÉIA OLIVEIRA RABELO

Zimbra

joao.souza@cnpq.br

CNPq | Envio de parecer de mérito científico para ingresso em terras indígenas da pesquisadora Andréia Oliveira Rabelo.

De : [REDACTED] <[REDACTED]@cnpq.br>

seg., 16 de dez. de 2024 15:36

📎 1 anexo

Assunto : CNPq | Envio de parecer de mérito científico para ingresso em terras indígenas da pesquisadora Andréia Oliveira Rabelo.

Para : aaep <aaep@funai.gov.br>

Prezados da AAEP,
Trata-se de pedido de parecer de mérito científico do projeto de pesquisa de Andréia Oliveira Rabelo para apreciação da FUNAI. Conforme documentação anexa, segue parecer favorável emitido por pesquisador ad hoc deste Conselho (reservado o sigilo do parecerista).

Atenciosamente,



João Roberto dos Reis de Souza
Auxiliar Administrativo II
Coordenação do Programa de Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
COCHS/CGCHS/DCTI

SAUS, Quadra 1, lote 6, Bloco H
Edifício Telemundi II
Asa Sul, Brasília - DF CEP 70070-010

www.gov.br/cnpq

TL.PARECER AD HOC (RESERVADO O SIGILO).pdf
261 KB

PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ENSINO DE LÍNGUAS: Uma análise das práticas docentes do povo Apurinã.

Pesquisador: ANDREIA OLIVEIRA RABELO

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 3

CAAE: [REDACTED]

Instituição Proponente: Fundação Universidade do Amazonas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.701.515

Apresentação do Projeto:

As informações contidas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram obtidas dos documentos contendo as Informações Básicas sobre o Projeto de Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2378583.pdf de 28/06/2025) e do Projeto Detalhado.

RESUMO

Este projeto de pesquisa tem como objetivo investigar as práticas pedagógicas na Educação Escolar Indígena da Escola Municipal AITARI SIKAKITI, localizada na Aldeia Vila Nova, Tapauá-AM, com foco no povo Apurinã. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e busca responder a questões sobre a formação dos professores, as metodologias de ensino utilizadas e a eficácia dessas práticas no ensino da língua originária e da Língua Portuguesa, visando a preservação da identidade cultural do povo Apurinã. Os objetivos específicos incluem a realização de um levantamento sociolinguístico da comunidade, a investigação da formação dos docentes e a análise da contribuição das práticas de ensino para o fortalecimento da língua Apurinã. A relevância do estudo está na necessidade de reconhecer e valorizar a pluralidade cultural e linguística nas escolas indígenas, contribuindo para a discussão acadêmica sobre a preservação da cultura e identidade indígena em um contexto de ameaças à diversidade linguística. O cronograma de pesquisa de campo, está previsto para ocorrer do dia 01 ao dia 31

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 5º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3315-8877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

Continuação do Parecer: 7.701.515

como agentes ativos na construção do conhecimento, eles refletem os impactos da mediação docente e as tensões entre a cultura local e a educação formal, tornando suas vozes fundamentais para uma análise crítica e decolonial do processo educativo”.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

4.2. Solicita-se informar no projeto de pesquisa a forma de divulgação dos resultados da pesquisa à comunidade, de maneira que lhes sejam plenamente acessíveis e compreensíveis.

RESPOSTA: Conforme solicitado, o Projeto De Pesquisa Detalhado, inclui, de forma explícita, os mecanismos de divulgação dos resultados da pesquisa à comunidade Apurinã, mais precisamente nas páginas 16 e 17, garantindo que sejam plenamente acessíveis e compreensíveis. As informações detalhadas sobre os procedimentos de divulgação - incluindo reuniões comunitárias, materiais impressos simplificados, recursos visuais e a disponibilização de artigos científicos em formatos acessíveis - foram devidamente incorporadas ao Projeto De Pesquisa Detalhado, conforme exigido pela Resolução CNS nº 510/2016, Art. 17, Inciso I. Dessa forma, assegura-se total transparência quanto ao compartilhamento dos resultados, respeitando os princípios de clareza, acessibilidade linguística e cultural, bem como o direito dos participantes à informação. “Destacamos ainda que, os resultados desta pesquisa serão divulgados à comunidade Apurinã e aos participantes por meio de reuniões comunitárias na Escola Municipal Aitari Sikakiti, com explicações em linguagem acessível, e através de relatórios simplificados em português e na língua Apurinã, quando possível. Além disso, os dados serão compartilhados academicamente por meio de artigos científicos publicados em periódicos especializados em educação indígena e linguística, com cópias disponibilizadas à comunidade, e apresentados em eventos acadêmicos. Todos os materiais acadêmicos serão disponibilizados em repositórios de acesso aberto e, quando compartilhados com a comunidade, serão acompanhados de versões ou explicações em linguagem acessível. Os participantes interessados poderão solicitar ao pesquisador cópias dos artigos completos ou de versões simplificadas dos resultados. Esta abordagem assegura uma divulgação abrangente e ética, alinhada com os princípios da Resolução CNS nº 510/2016, que valoriza tanto o rigor científico quanto a compreensão comunitária.”

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerações Finais a critério da CONEP:

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 5º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 7.701.515

Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: Protocolo aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2376583.pdf	29/06/2025 15:32:38		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_COMITE_DE_ETICA.pdf	29/06/2025 15:31:42	ANDREIA OLIVEIRA RABELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	NOVO_TCLE_COMUNIDADE_SEM_REALCE.pdf	29/06/2025 15:28:42	ANDREIA OLIVEIRA RABELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	NOVO_TCLE_COMUNIDADE_COM_REALCE.pdf	29/06/2025 15:28:12	ANDREIA OLIVEIRA RABELO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	NOVO_PROJETO_DE_PESQUISA_DE_TALHADO_SEMM_REALCE.pdf	12/05/2025 11:05:55	ANDREIA OLIVEIRA RABELO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	NOVO_PROJETO_DE_PESQUISA_DE_TALHADO_COM_REALCE.pdf	12/05/2025 11:05:38	ANDREIA OLIVEIRA RABELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALLE_MENOR_13_A_17_SEM_REALCE.pdf	12/05/2025 11:05:15	ANDREIA OLIVEIRA RABELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALLE_MENOR_13_A_17_COM_REALCE.pdf	12/05/2025 11:05:06	ANDREIA OLIVEIRA RABELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALLE_MENOR_8_A_12_SEM_REALCE.pdf	12/05/2025 11:04:56	ANDREIA OLIVEIRA RABELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALLE_MENOR_8_A_12_COM_REALCE.pdf	12/05/2025 11:04:44	ANDREIA OLIVEIRA RABELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	NOVO_TCLE_PROFESSOR_SEM_REALCE.pdf	12/05/2025 11:04:18	ANDREIA OLIVEIRA RABELO	Aceito

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 5º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conepe@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 7.701.515

Justificativa de Ausência	NOVO_TCLE_PROFESSOR_SEM_REALCE.pdf	12/05/2025 11:04:18	ANDREIA OLIVEIRA RABELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	NOVO_TCLE_PROFESSOR_COM_REALCE.pdf	12/05/2025 11:04:09	ANDREIA OLIVEIRA RABELO	Aceito
Outros	COMPROVANTE_PARECER_CNPO.pdf	17/01/2025 17:52:23	ANDREIA OLIVEIRA RABELO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DA_PESQUISA.pdf	17/01/2025 17:50:35	ANDREIA OLIVEIRA RABELO	Aceito
Outros	LATTES_PESQUISADOR.pdf	17/01/2025 17:42:53	ANDREIA OLIVEIRA RABELO	Aceito
Outros	PLANO_DE_TRABALHO.pdf	17/01/2025 17:42:12	ANDREIA OLIVEIRA RABELO	Aceito
Outros	REQUERIMENTO_DE_APRESENTACAO_DO_PESQUISADOR.pdf	17/01/2025 17:40:56	ANDREIA OLIVEIRA RABELO	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_FUNAI_ANDREIA.pdf	17/01/2025 17:35:13	ANDREIA OLIVEIRA RABELO	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_DE_COLETA_DE_DADOS.pdf	17/01/2025 17:33:16	ANDREIA OLIVEIRA RABELO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO_E_RESPONSABILIDADE_PESQUISADOR.pdf	17/01/2025 17:30:38	ANDREIA OLIVEIRA RABELO	Aceito
Outros	ANUENCIA_SECRETARIA_E_ESCOLA.pdf	17/01/2025 17:29:09	ANDREIA OLIVEIRA RABELO	Aceito
Outros	DOCUMENTOS_PESSOAIS.pdf	17/01/2025 17:27:26	ANDREIA OLIVEIRA RABELO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_DA_PESQUISA.pdf	17/01/2025 17:13:24	ANDREIA OLIVEIRA RABELO	Aceito
Declaração de concordância	ANUENCIA_DA_LIDERANCA_INDIGEN A_ALDEIA_VILA_NOVA.pdf	17/01/2025 17:10:52	ANDREIA OLIVEIRA RABELO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ANDREIA_RABELO.pdf	17/01/2025 16:57:20	ANDREIA OLIVEIRA RABELO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

BRASILIA, 14 de Julho de 2025

Assinado por:
Lais Alves de Souza Bonilha
(Coordenador(a))

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 5º andar
Bairro: Asa Norte CEP: 70.719-040
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61)3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br

Página 25 de 26



8032404



08620.014248/2024-48



MINISTÉRIO DOS POVOS INDÍGENAS
FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS
ASSESSORIA DE ACOMPANHAMENTO AOS ESTUDOS E PESQUISA

OFÍCIO Nº 18/2025/AAEP/FUNAI

Brasília, data da assinatura eletrônica.

À Senhora
ANDRÉIA OLIVEIRA RABELO
Mestranda/Pesquisadora
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Rua General Rodrigo Otavio Jordão Ramos - 3000
CEP: 66075-110 - Belém/PA
E-mail: [REDACTED]

Assunto: Ingresso em Terra Indígena - Projeto de Pesquisa Científica.

Referência: Processo [REDACTED]

Senhora Doutoranda/Pesquisadora,

Encaminha-se o anexo documento digital de Autorização de Ingresso em Terra Indígena Pessoa Física nº 6/AAEP/2025, para conhecimento e demais providências, referente a solicitação de ingresso na Terra Indígena Itixi Mitari, Aldeia Vila Nova, no Município de Tapauá/AM, habitada pelo Povo Indígena Apurinã, com objetivo de realizar projeto de pesquisa científica intitulada: "Educação Escolar Indígena e o Ensino de Línguas: Uma Análise das práticas docentes do povo Apurinã".

Sem mais para o momento, esta Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisas (AAEP) segue à disposição para esclarecimentos necessários por meio dos telefones (61) 3247-6022 / 6024 e/ou correio-eletrônico aaep@funai.gov.br.

Anexo: Autorização de Ingresso em Terra Indígena nº 6/AAEP/2025- SEI [REDACTED]

Atenciosamente,

(Assinado Eletronicamente)

JOANDERSON GOMES DE ALMEIDA

Assessoria de Estudos e Pesquisas da Presidência-Funai



Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

ATA DE DEFESA

Defesa de: Dissertação de Mestrado Acadêmico
Data: vinte e nove de abril de dois mil e vinte e seis
Hora de Início: 16:00h
Hora de Encerramento: 19:00h
Discente: Andreia Oliveira Rabelo
Matrícula: [REDACTED]
Título do Trabalho: "Educação Escolar Indígena e o Ensino de Línguas: Uma Análise das Práticas Docentes em uma escola do Povo Apurinã"
Área de concentração: Educação
Orientador(a): Prof.(a) Dr.(a) Hellen Cristina Picanço Simas (Presidente / Orientadora)

Em vinte e nove de abril do ano de dois mil e vinte e seis, às 16:00h, horário de Brasília, no Miniauditório do PPGE (via Banca Virtual – link remoto), realizou-se a Defesa Pública da Dissertação de Mestrado da discente **Andreia Oliveira Rabelo**, intitulada **"Educação Escolar Indígena e o Ensino de Línguas: Uma Análise das Práticas Docentes em uma escola do Povo Apurinã"**. A Banca Examinadora foi composta pelas Professoras Doutoras: Prof.(a) Dr.(a) **Hellen Cristina Picanço Simas** (Presidente / Orientadora), Prof.(a) Dr.(a) **Jonise Nunes Santos** (Membro Interno do PPGE) e Prof.(a) Dr.(a) **Célia Aparecida Bettiol** (Membro Externo - PPGED/UEA). A palavra foi dada então à mestranda para apresentação dos resultados de sua pesquisa. Após a apresentação, a presidente passou a palavra aos membros da Banca Examinadora para seus questionamentos e arguição à candidata. Em seguida, a mestranda respondeu as perguntas, acatando as adequações e sugestões formuladas. Após, a Banca Examinadora deliberou e publicou a seguir o resultado de sua avaliação: a Dissertação de Mestrado de **Andreia Oliveira Rabelo** foi aprovada por unanimidade. A sessão foi encerrada às 19:00h e eu, Samuel Guimarães da Silva, Técnico-Administrativo em Educação, lotado na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, lavrei a presente ata que, após conferência virtual, vai assinada por mim, pela Banca Examinadora e pela agora **Mestra em Educação Andreia Oliveira Rabelo**.

Manaus, 29 de abril de 2026.

**PROF.(A) DR.(A) HELLEN CRISTINA PICANÇO SIMAS (PRESIDENTE /
ORIENTADORA)**

Av. General Rodrigo Octávio, 6200 - Bairro Coroado I Campus Universitário Senador Arthur Virgílio
Filho, Bloco Rio Uatumã (térreo), Setor Norte - Telefone: (92) 3305-1181
CEP 69080-900, Manaus/AM, ppge@ufam.edu.br

Referência: Processo

SEI