



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

JESSICA DIANA DA CRUZ CARVALHO

**POLÍTICA LINGUÍSTICA, ENSINO BILÍNGUE E REAFIRMAÇÃO ÉTNICA EM
UMA ESCOLA INDÍGENA PÚBLICA DE MANAUS-AM**

**MANAUS-AM
2026**

JESSICA DIANA DA CRUZ CARVALHO

**POLÍTICA LINGUÍSTICA, ENSINO BILÍNGUE E REAFIRMAÇÃO ÉTNICA EM
UMA ESCOLA INDÍGENA PÚBLICA DE MANAUS-AM**

Dissertação apresentada, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação no programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas.

Linha de pesquisa 2: Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento humanas na Amazônia do Programa de Pós-graduação em Educação.

Orientadora: prof^a. Dr^a. Hellen Cristina Picanço Simas

MANAUS-AM

2026

Ficha Catalográfica

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

- C331p Carvalho, Jessica Diana da Cruz
 Política linguística, ensino bilíngue e reafirmação étnica em uma escola indígena pública de Manaus - AM / Jessica Diana da Cruz Carvalho. - 2026.
 148 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. Política linguística. 2. Educação escolar indígena. 3. Interculturalidade. 4. Ensino bilíngue. 5. Povo baré. I. Simas, Hellen Cristina Picanço. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título
-

JESSICA DIANA DA CRUZ CARVALHO

**POLÍTICA LINGUÍSTICA, ENSINO BILÍNGUE E REAFIRMAÇÃO ÉTNICA EM
UMA ESCOLA INDÍGENA PÚBLICA DE MANAUS-AM**

Dissertação apresentada, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação no programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas.

Linha de pesquisa 2: Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento humanas na Amazônia do Programa de Pós-graduação em Educação.

Orientadora: prof^a. Dr^a. Hellen Cristina Picanço Simas

Aprovada em 27 de março de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a). Dr(a). Hellen Cristina Picanço Simas.
Universidade Federal do Amazonas (Orientadora)
Presidente

Prof(a). Dr(a). Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio
Universidade Federal do Amazonas
Membro Interno

Prof(a). Dr(a). Helena Regina Esteves de Camargo
Universidade Federal da Bahia
Membro Externo

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a mulher mais forte do mundo que ousou acreditar no poder transformador da educação, minha amada mãe que sempre colocou a minha educação e a educação dos meus irmãos na centralidade de sua vida. Obrigada minha mãe querida, pelo nosso caminhar sempre junto. Dedico também aos meus irmãos, Bruno Rodrigo (In memorian) e a Divinna Vitória.

Igualmente dedico ao povo indígena Baré da comunidade são Thomé e a todos os povos indígenas do Brasil.

Como diz a canção:

“O que eu sou

Eu sou em par

Não cheguei

Não cheguei sozinho”

Castanho – Lenine.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me permitir chegar até aqui e viver esse sonho. Pelas incontáveis bênçãos. Pela proteção durante toda essa jornada, pela força e por não me deixar desistir, mesmo nos momentos mais difíceis. Por ser o meu castelo forte.

Agradeço a toda a minha família, a minha amada Vó Maria do Carmo, a minha amada mãe Adriana, aos meus irmãos Bruno de Divinna, aos meus tios e tias e primos, por sempre apoiarem os meus sonhos, e por vivê-los comigo, pois " Sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só. Mas sonho que se sonha junto é realidade" R. Seixas.

Agradeço a Universidade Federal do Amazonas - UFAM, a Faculdade de Educação - Faced, ao Programa de Pós – Graduação em Educação - PPGE pela oportunidade de formação humana, técnica, científica e social, tão necessária e importante para nós, professores.

Agradeço a minha orientadora, professora Dra. Hellen Simas, por todo apoio e as professoras Ligiane e Helena, pelas contribuições ao meu trabalho e a todos os professores que tive durante o curso de mestrado.

Agradeço também a todos os colegas com os quais partilhamos juntos o caminho da vida acadêmica. Meu agradecimento especial as minhas amigas Nathalia Nunes, Andréia Rabelo e Fernanda Cavalcante, por terem segurado a minha mão nas alegrias e nas tristezas dessa caminhada tão árdua que é fazer pesquisa científica no Brasil, principalmente na Amazônia.

Agradeço muitíssimo a Miriam e toda a sua família e a toda a comunidade São Thomé, pelo acolhimento e ajuda durante o percurso da pesquisa de campo. Por me permitir conhecer o território de vocês e aprender tantos ensinamentos preciosos.

Agradeço também a minha gestora Amanda da escola em que trabalho, por sempre nos incentivar a estudar e persistir em nossos objetivos e todas as professoras do Cmei Sofia pelo apoio nessa jornada que muitas acompanharam do grande desafio que foi dividir a vida entre a universidade e ao mesmo tempo a docência.

Agradeço ainda à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo financiamento desta pesquisa.

Por fim, finalizo esses agradecimentos com a seguinte reflexão do educador indígena Daniel Munduruku:

" Primavera não deseja ser verão.

Ao outono não importa o inverno.

Cada estação apenas vai,

com a paciência de quem sabe ser".

Livro: Estações

2024.

CARVALHO, Jessica Diana da C. Política linguística, ensino bilíngue e reafirmação étnica em uma escola indígena pública de Manaus – AM. [dissertação]. Manaus: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas; 2026.

RESUMO

O presente trabalho tem por título Política Linguística, Ensino Bilíngue e Reafirmação Étnica em uma escola indígena pública de Manaus-AM. Nesse contexto, formula-se o seguinte problema de pesquisa: quais as implicações da implementação da atual política linguística, para a reafirmação étnica do povo Baré, presente na escola indígena Kunyatá Putira da comunidade São Thomé, na cidade Manaus? Diante desta inquietação, estabelece-se como objetivo geral: analisar a implementação da política linguística e do ensino bilíngue na escola indígena Kunyata Putira, do povo Baré, da comunidade São Thomé, em Manaus, bem como compreender sua implicação para a reafirmação étnica do povo Baré e como objetivos específicos estabelece-se: a) Discutir as legislações sobre Política linguística do estado do Amazonas e do município de Manaus; b) Identificar a proficiência linguística na língua nheengatu do povo Baré, da comunidade São Thomé da cidade de Manaus; c) Caracterizar o ensino bilíngue da escola indígena Kunyata Putira do povo Baré, da cidade de Manaus; O trabalho fundamenta-se na epistemologia indígena de Luciano, (2006, 2019); Krenak, (2022); Jecupé (2020); Carajá Filho, Cares Carajá e etal, (2024) e também na perspectiva da interculturalidade crítica e da decolonialidade de Walsh, (2019); Candau (2008, 2010) Mignolo (2017) Quijano (2007). A pesquisa, quanto aos procedimentos para geração de dados, é etnográfica e quanto à abordagem é qualitativa. A geração de dados foi por meio de questionário sociolinguístico e observação participante *in loco*. Os resultados apontam que há uma política linguística posta pelo estado e município, todavia, não existe um planejamento linguístico a nível de estado e município.

CARVALHO, Jessica Diana da C. Política linguística, ensino bilíngue e reafirmação étnica em uma escola indígena pública de Manaus – AM. [dissertação]. Manaus: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas; 2026.

RESUMO EM LÍNGUA NHEENGATU

Muraki míri

Kua muraki uriku yupirũga ukũtaisa yané ěga resewara, ũbuesa mukũri ěga asui yamusupi aé Yanemirasa uyubuesa uka upe, payẽ awayarawaá barra upe. Kuiri yasu yamiã siía kũtaisa sikaisa rupi: mayéwaita purãga piri, yamuturusurã kuiri iíawa seséwara kua yasẽduwa seséwa, yamusupirã baré mirasa íta, kuiri máku ta ũka kũyatãĩ ũbuesa tẽda wasu Putira São Thomé upe, kariwa ta retama Barra upe? Sũde kua tiwa upituú mãduwaisa sése, yamiã aykue yamãduai siía wanãwaa sésewara: yamaã mayê yamuyã kua siía wãa sesewara kũtaísa, asui ũbuésa mukũri ěga máku uka Kũyatãĩ Putira, míra bare tẽda wasu São Tomé barra úpe, mayé yamaã uméẽ sertu asui umusupi mirasa resewara bare mira, asui mãduarisa ípe rése mirasa rése: a) Siía kũtaisa sése Muraki ěga yaneretamaupe asui Amazuna upe asui município upe asui kariwa ta retama barra upe; b) maye uyukó kua ěga yanekitiwara ěgatu resewara baré tá ěga tẽdawasu São tume upe kariwa da retama barra upe; c) yasu yamusãga ũbuesa mukũri ěga irũ maku ũbuesa uka upe Kũyataĩ putira baré míra táíara, kuariwa ta retama barra upe; Muraki uyupiru maku Luciano ukosairũ, (2006, 2019); Krenak (2022); jecupé (2020); Karaja Raíra, kares Karaja asui etal (2024) asui íri umaã kua máku ta kitiwara ti purãga, watái purãga ae, umãduari maye uyupirũga Walsh (2019); Kandau (2008, 2010) Mignolo (2017) Quijano (2007), sikaísa, maye yamiã usu amũ yupirũga amũtáirũ, asui mayé antropologia umukamẽ, maye uyuko siíasa. Mayé uypiru usikai umukamẽrã sikaísarupi maye kũtaisa siía míraita piterupi, umiãkũta umaã yanerẽda upe. Sikaisa íta umukamẽ siía muraki rupiara íta kũtaisa ita amurupi Estado asui município, kuayé, tíyamã mãduarisa ěga sése purãga rã estado pe asui município upe.

CARVALHO, Jessica Diana da C. Language policy, bilingual education, and ethnic reaffirmation in a public indigenous school in Manaus – AM. [dissertation]. Manaus: Faculty of Education, Federal University of Amazonas; 2026.

ABSTRACT

This work is entitled "Language Policy, Bilingual Education, and Ethnic Reaffirmation in Public Indigenous Schools in Manaus-AM." In this context, the following research problem is formulated: what are the implications of the implementation of the current language policy for the ethnic reaffirmation of the Baré people, as present in the Kunyatá Putira Indigenous school in the São Thomé community, in the city of Manaus? Given this concern, the general objective is established as follows: to analyze the implementation of the language policy and bilingual education at the Kunyatá Putira Indigenous school of the Baré people, in the São Thomé community, in Manaus, as well as to understand its implications for the ethnic reaffirmation of the Baré people. The specific objectives are: a) To discuss the legislation on language policy in the state of Amazonas and the municipality of Manaus; b) To identify the linguistic proficiency in the Nheengatu language of the Baré people, in the São Thomé community of the city of Manaus. c) To characterize the bilingual education at the Kunyata Putira Indigenous School of the Baré people in the city of Manaus; The work is based on the indigenous epistemology of Luciano (2006, 2019); Krenak (2022); Jecupé (2020); Carajá Filho, Cares Carajá et al. (2024) and also on the perspective of critical interculturality and decoloniality of Walsh (2019); Candau (2008, 2010); Mignolo (2017); Quijano (2007). The research, regarding data generation procedures, is ethnographic and, regarding the approach, is qualitative. Data generation was through a sociolinguistic questionnaire and in situ participant observation. The results indicate that there is a language policy in place at the state and municipal levels; however, there is no language planning at the state and municipal levels.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 - Mapa de habitação do povo Baré	16
Figura 2 - Balsa Verde do Porto da Manaus Moderna	22
Figura 3 Entrada da comunidade indígena São Thomé	24
Figura 4 - Espaço social e cultural da comunidade	25
Figura 5- Identificação das casas na comunidade	25
Figura 6 - Escola Indígena Kunyatá Putira	28
Figura 7- Cooficialização de línguas indígenas no Brasil	55
Figura 8 - Leis, Resoluções, Decretos Nacionais, Estaduais e Municipais da Educação Escolar Indígena	64
Figura 9 - Materiais didáticos na língua indígena Nheengatu	107
Figura 10 - materiais didáticos na língua indígena Nheengatu	
Figura 11 - Materiais didáticos na língua indígena Nheengatu	109
Figura 12 -Materiais didáticos na língua indígena Nheengatu	110
Figura 13 - Q2 quais línguas você fala?	68
<i>Figura 14 - Q4 Quais línguas você escreve?</i>	69
Figura 15 - Q5 Quanto fala a língua Nheengatu?	70
Figura 16 - Q6 Quanto compreende a língua nheengatu?	72
Figura 17 - Q7 Quanto ler a língua nheengatu?	76
Figura 18 - Q8 Quanto escreve a língua nheengatu?	74
Figura 19 - Q12 Qual a primeira língua que você aprendeu quando	75
Figura 20 - Q14 Que língua você fala mais confortavelmente?	77
Figura 21 - Q18 Qual língua você usa no trabalho para falar com seus colegas?	78
Figura 22 -Q20 Qual língua você fala com pessoas da mesma idade na vizinhança?	79
Figura 23 - Q21 Qual língua você usa durante uma cerimônia, um ritual do seu povo?	80
Figura 24 - Q24 Qual língua as crianças falam com maior frequência?	81
Figura 25 - Q25 Qual língua os mais velhos falam com maior frequência?	83
Figura 26 - Q26 Qual é a língua mais bonita?	84
Figura 27 - Q29 Qual língua deve ser ensinada na escola?	85
Figura 28 - Q40 Qual língua se usa na escola na aldeia?	86
Figura 29 - Q41 Qual língua se usa no campo de futebol?	88
Figura 30 - Q42 Qual língua se usa nas igrejas cristãs?	89
Figura 31 - Q44 Qual língua se usa em conversa em família?	90
Figura 32 - Q45 Qual língua se usa nas reuniões da comunidade?	91
Figura 33 - Q58 Qual língua se usa em reunião na escola?	92
Figura 34 – Q62 há situações de uso de leitura e/ ou escrita em nheengatu com parentes que moram em outras aldeias ou outras áreas? (bilhetes, cartas)	93
Figura 35 - Q64 Há costumes das pessoas escreverem em nheengatu nas paredes (da casa, da escola)?	94
Figura 38 - Q69 Seus filhos falam, entende, escreve sua Língua nheengatu?	95
Figura 39 - Q72 Seus filhos(a) demonstram interesse em continuar falando sua língua	

nheengatu?	96
Figura 40 - Q77 Seu pai fala língua dheengatu?	97
Figura 41 - Q83 Sua mãe fala língua dheengatu?	102

Quadro 1 - linha do tempo: eventos ocorridos acerca das perdas e da preservação das línguas indígenas no Brasil	37
Quadro 2 - Situações e propostas para as línguas indígenas no Brasil	38
Quadro 3 - Política Linguística no Estado do Amazonas	45
Quadro 4 – Categorias de análise	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	Área de Proteção Ambiental
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEEI	Centros Municipais de Educação Escolar Indígena
COIAB	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
EEI	Educação Escolar Indígena
EI	Escolas Indígenas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FOIRN	Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
Funai	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
GEEI	Gerência de Educação Escolar Indígena
IPOL	Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas
ISA	Instituto Socioambiental
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEIAM	Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Amazonas
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Manaus

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – O POVO BARÉ E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	19
1.1 Os Baré	16
1.2 Comunidade São Thomé	25
1.3 Escola Municipal Indígena Kunyata Putira	31
1.4 Delineamento da pesquisa na escola Kunyata Putira	34
CAPÍTULO 2 - POLÍTICA LINGUÍSTICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO MUNICÍPIO DE MANAUS – AMAZONAS	40
2.1 Política linguística e Planejamento linguístico: conceituação e exemplos de implementação	40
2.2 Políticas linguísticas do Brasil	47
2.3 Colonização linguística no Amazonas: da política linguística de substituição linguística à política linguística de fortalecimento linguístico	54
2.4 Co-oficialização de Língua Indígena no Brasil: ação de política linguística de fortalecimento linguístico	58
2.5 Educação Escolar Indígena: ferramenta da política linguística de fortalecimento linguístico	63
CAPÍTULO 3 – SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DOS BARÉ DA COMUNIDADE INDÍGENA SÃO THOMÉ	68
3.1 Resultado do levantamento sociolinguístico	71
CAPÍTULO 4 – CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO BILÍNGUE E DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DA ESCOLA INDÍGENA KUNYATÁ PUTIRA	104
4.1 Observações participantes no espaço escolar	105
4.2 Educação Intercultural e Política Linguística: Caminhos para o Fortalecimento linguístico	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	132
ANEXOS	136
ANEXO I – OFÍCIO DA FUNAI – FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS	137
ANEXO II – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA – CONEP	139
ANEXO III – CALENDÁRIOS ESCOLARES ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE SEMED/MANAUS	142
ANEXO IV – CALENDÁRIOS ESCOLARES EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE SEMED/MANAUS	143
ANEXO V – CALENDÁRIOS ESCOLARES EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE SEMED/MANAUS	144
ANEXO VI – LEI 2.781 DE 16 DE SETEMBRO DE 2021	145

INTRODUÇÃO

*“As línguas são como gotas que podem curar a terra”
(Altaci Kokama, 2024)*

Esta dissertação, oriunda do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas- UFAM, pertence à linha de pesquisa dois (2): Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia, aborda as temáticas línguas indígenas, Educação Escolar Indígena e interculturalidade crítica, tendo como título Política Linguística, Ensino Bilíngue e reafirmação étnica em escolas indígenas municipais de Manaus-AM.

Iniciamos esta introdução trazendo uma frase impactante da linguista indígena amazonense Altaci Kokama, dita no evento TEDx Amazônia em 2024. Tal enunciação evidencia quão importante é a língua para os povos indígenas, sobretudo como elemento constitutivo de sua identidade, sendo tão importante quanto o território.

Muitos povos indígenas, ao longo da história do nosso país e da Amazônia, tiveram suas línguas, seus conhecimentos e seus corpos extintos, resultado de um “processo colonial de glotocídio, extermínio e epistemicídio de muitos povos indígenas” (Filho; Cares et al., 2024, p. 16). Contudo, como aponta Moraes (2021), atualmente, muitos povos indígenas buscam combater discursos de extermínio linguístico, por intermédio de iniciativas chamadas de revitalização linguística. Revitalizar a língua para esses povos tem total relação com a afirmação de sua identidade e de seu pertencimento étnico. Todavia, destaca ainda Moraes (2021), que esses processos de revitalização linguística vêm sofrendo deslegitimação em razão do entendimento de que essas línguas foram mortas ou extintas, o que vai na contramão das cosmovisões dos indígenas do que seja vitalidade. A vitalidade entre os povos indígenas está relacionada ao grau em que uma língua é utilizada e transmitida de geração em geração dentro de uma comunidade. No caso dos povos indígenas, a língua é mais do que um instrumento de comunicação: ela constitui um elemento central da identidade étnica, da cosmovisão e das práticas socioculturais e sociolinguísticas. A perda da língua, nesse sentido, representa não apenas o desaparecimento de um código linguístico, mas também o enfraquecimento de sistemas de conhecimentos próprios, formas de organização social, comunicação e modos de relação com o mundo.

Grenoble e Whaley (2006, p. 45) apontam que “a vitalidade de uma língua está intimamente ligada ao contexto sociocultural de seus falantes, incluindo atitudes em relação à língua, apoio institucional e o papel da língua em contextos formais e informais”. Isto é, para

que uma língua indígena seja considerada vital, ela precisa ser falada no cotidiano, ensinada às crianças, usada em rituais, na educação escolar indígena e reconhecida oficialmente, inclusive com suporte das políticas públicas. Rubim (2020, p. 13), acerca da vitalização da língua KoKama, salienta:

Vitalizar uma língua é dar força a ela, é fazê-la ocupar espaços nas músicas, nos rituais, nas rezas, nas orações, nas danças, nas brincadeiras, nas piadas, nas contações de histórias, nos discursos do cotidiano, nas dramatizações, nos grafismos utilizados de diferentes formas, com diferentes significados e no cotidiano da comunidade. A língua precisa estar presente na preparação das comidas, na produção dos instrumentos de caça e de pesca, na elaboração do planejamento de aula.

No Brasil, esse debate se insere no campo da educação escolar indígena, em que a valorização das línguas originárias se torna um instrumento de resistência frente ao processo histórico de colonização linguística. Assim, temos os debates de fortalecimento linguístico dentro do campo da educação escolar indígena, o que limita o debate, pois a língua envolve outros campos, inclusive deveria fazer parte das políticas públicas dos governos em todas as esferas.

Este trabalho, entendendo a importância de debater o tema citado, traça como objetivo geral: analisar a implementação da política linguística e o ensino bilíngue na escola indígena Kunyata Putira, do povo Baré, da comunidade São Thomé, em Manaus, e sua implicação para o fortalecimento da identidade e da afirmação e reafirmação étnica do povo Baré. E como objetivos específicos - 1) Discutir as legislações sobre Política Linguística do estado do Amazonas e do município de Manaus; 2) Caracterizar o ensino bilíngue da escola indígena Kunyata Putira do povo Baré, da cidade de Manaus; 3) Identificar a proficiência linguística na língua nheengatu do povo Baré, da comunidade São Thomé da cidade de Manaus.

Tais objetivos alinham-se à Década das Línguas Indígenas (2022-2033), um programa criado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), juntamente com os movimentos sociais indígenas e de intelectuais, que visa contribuir para o não desaparecimento das línguas indígenas. Esta dissertação também visa somar-se aos estudos de outros pesquisadores que fomentam pesquisas acerca da educação indígena, da política linguística e dos direitos linguísticos dos povos indígenas, nas escolas indígenas no âmbito do programa de pós-graduação em educação, cujas seguintes pesquisas se destacam: Política dos territórios etnoeducacionais no Amazonas: perspectiva para efetivação da Educação Escolar Indígena (Vieira, 2023); A interculturalidade dialógica no currículo de linguagens da educação escolar munduruku: a ascensão da literatura indígena (Cardoso, 2023); Educação escolar indígena no município de Manaus (2011 – 2021): percursos e desafios em torno das políticas

públicas municipais (Oliveira, 2022); Políticas linguísticas no ensino bilíngue: uma reflexão ecolinguística das línguas em contato em território escolar no Alto Solimões (Santos, 2022); O ensino da língua portuguesa como L2 na Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré: as políticas públicas sob o olhar ticuna na Comunidade Umariçu II (Rocha, 2019); Educação escolar indígena: um estudo sociolinguístico do nheengatu na escola Puranga Pisasú do Rio Negro, Manaus-AM (Lima, 2018) e Educação escolar indígena no município de Manaus (2005-2011) (Santos, 2012).

As questões relacionadas aos direitos linguísticos dos povos indígenas, educação indígena e política linguística dos povos indígenas têm suscitado também pesquisas e estudos em artigos e livros, tais como: *Português Intercultural Sateré Mawé* (Simas; Albuquerque; Souza, 2024); *Política linguística nas escolas Yanomami e Potiguara* (Simas; Pereira; Silva, 2022); *As línguas indígenas do Brasil: uma proposta de planejamento linguístico* (Simas, 2023); *O Significado da Interculturalidade em Trabalhos Acadêmicos* (Simas, 2022); *Experiências e desafios de alfabetização bilíngue e intercultural à luz da Ação Saberes Indígenas Na Escola* (Simas; Luciano; Luciano, 2019); *Educação Escolar Yanomami* (Simas; Pereira, 2016).

Esta dissertação está sendo construída também com base nos estudos e escritos de autores indígenas, tais como: Baniwa, (2006, 2019), Rubim, (2020); Krenak, (2022); Filho et al., (2024), Jecupé (2024) e também de autores que discutem a interculturalidade crítica e a decolonialidade, como Candau (2008, 2010), Wash (2019), Mignolo (2017) e Quijano (2007).

As discussões que serão apresentadas se justificam porque fomentam significativamente discussões em torno das políticas públicas de caráter mais inclusivas, ao defender o ponto de vista de que a inclusão da política linguística de fortalecimento de línguas deve acontecer não só no espaço escolar de maneira isolada, mas também no âmbito familiar e comunitário, bem como no planejamento linguístico de políticas públicas do Brasil.

Além disso, o estudo amplia o campo de investigação científica voltado às problemáticas relacionadas à política linguística e aos direitos linguísticos dos povos indígenas da Amazônia, especialmente ao abordar o processo de revitalização da língua nheengatu do povo Baré.

Este trabalho, portanto, espera contribuir para a ampliação de debates em torno da educação intercultural na perspectiva da interculturalidade crítica e da reafirmação da identidade indígena. Ressalta-se, portanto, a urgência de ações que promovam a valorização dos povos indígenas, tendo em vista a necessidade premente de assegurar seus direitos - sobretudo os direitos linguísticos —, temática central deste estudo.

Para apresentar as discussões propostas, a dissertação está estruturada da seguinte maneira: no primeiro capítulo, trazemos a história e a cultura do povo Baré, origem, língua, localização e os principais aspectos da sua cultura, povo este majoritário na comunidade São Thomé e informações sobre a metodologia da pesquisa. Trazemos também informações sobre a comunidade e a escola municipal indígena Kunyata Putira presente nela. No segundo capítulo, discutimos a política linguística no município de Manaus e no Estado do Amazonas, com base em autores de referências nesta temática, seus principais conceitos. No terceiro capítulo, trazemos a situação sociolinguística do povo Baré da comunidade São Thomé e demonstramos como se deu a aplicação do instrumento de geração de dados, a saber, o questionário sociolinguístico, os resultados do questionário sociolinguístico e análise dos dados gerados por ele, aplicados na comunidade São Thomé e no quarto capítulo, trazemos a caracterização do ensino bilíngue da educação escolar indígena presente na escola indígena Kunyatá Putira, por intermédio do instrumento de geração de dados observação.

CAPÍTULO 1 – O POVO BARÉ E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*Xingu, Amazonas, Rio Negro, Solimões. Não me surpreendi
quando começaram a falar em rios voadores.
Os cursos d'água são capazes de percorrer longas distâncias,
de encontrar novos caminhos, de mergulhar
dentro da terra e — por que não? — de voar.
(Ailton Krenak, 2022)*

Iniciamos este capítulo com um trecho do livro *Futuro Ancestral* de Ailton Krenak, filósofo indígena. O autor fala acerca da relação do indígena com o rio e com sua sensibilidade poética e olhar profundo sobre a natureza e a cosmovisão ancestral, nos convidando a enxergar os rios como seres vivos, cheios de movimento e sabedoria. Quando fala sobre os grandes rios amazônicos (Xingu, Amazonas, Negro, Solimões) transmite o sentimento da força ancestral dessas águas que sustentam vidas e culturas há muitos séculos.

A ideia dos *rios voadores* não o espanta, pois, para o autor, a água já tem esse poder de reinvenção. Ela viaja, se infiltra na terra, encontra novos caminhos e, no ciclo natural, sobe aos céus. Por intermédio desse olhar, percebemos o mundo não apenas com os olhos da ciência ocidental, mas também com o olhar de outras formas de ciência, poesia e encantamento. Em suma, se os rios já fazem coisas tão extraordinárias, por que não poderiam voar? Fazendo uma ligação com a temática desta pesquisa, podemos conceber como a língua, assim como as águas dos rios voadores, ela está em constante movimento, é viva, sofre, sangra e pode vir até a desaparecer, como foi o caso das línguas Makú, Mura, Nukini, Puroborá, Xipaya, Xetá, Umutina e Torá, entre outras (Unesco, 2017). A cultura, assim como as águas do rio, também se movimenta, se reinventa.

1.1 Os Baré

O Povo Baré vive, principalmente, ao longo do Rio Xié e alto curso do Rio Negro, para onde grande parte deles migraram compulsoriamente em razão do contato com os não indígenas. A história deste povo é marcada pela violência e pela exploração de trabalho extrativista. Eles estavam presentes por todo o Rio Negro (Herrero e Fernandes, 2016). Por conta dos conflitos, exploração e trabalhos forçados aos quais foram submetidos pelos não indígenas, os Baré passaram a migrar para a região conhecida como o noroeste do Amazonas. Atualmente, os Baré são o décimo povo indígena mais numeroso do Brasil, com 11.472 pessoas

vivendo no Brasil e na Venezuela (ISA, 2021). O Censo Demográfico de 2022 da categoria indígena, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), não disponibiliza dados específicos sobre o quantitativo populacional do povo Baré. Diante dessa falta de especificidade, com a finalidade de saber a estimativa populacional do povo Baré no Amazonas atualmente, foi realizado um levantamento nos dados do IBGE de 2022, no qual foi consultada a população de cada terra e aldeia pertencente ao povo Baré no Amazonas, disponível no Censo Demográfico de 2022, categoria indígena. Contudo, se observa que, em determinadas Terras Indígenas, como Rio Caurés e Aracá-Padauri, não há registros populacionais detalhados na base de dados do IBGE/2022 referentes a terras citadas. Diante desse cenário, levando em consideração somente as terras citadas relativas ao povo Baré, somando-as, a estimativa populacional do povo Baré no Amazonas de acordo com o Censo de 2022 é de 12.041 aproximadamente.

Na figura 1, a seguir, é possível visualizar a área habitada pelo povo Baré, que engloba dois municípios do Amazonas a saber são Gabriel da Cachoeira e Santa e Isabel do Rio Negro e. municípios da Venezuela e Colômbia. Segundo o XIV Censo Nacional de Población y Vivienda (2011) da Venezuela, a população indígena Baré no país é de aproximadamente 5.044 pessoas, concentradas principalmente no estado Amazonas, com presença nos municípios de Puerto Ayacucho, San Fernando de Atabapo e San Carlos de Río Negro, além de comunidades vinculadas à região de Solano e áreas ribeirinhas do canal do Casiquiare. Na Colômbia, os Baré estão presentes principalmente no departamento de Guainía, em zonas do alto Rio Negro próximas à fronteira venezuelana, com população estimada em cerca de 600 pessoas, conforme registros etnográficos e bases de dados missionárias e sociolinguísticas.

falam português, que é a língua nacional, e falam também o nheengatu, denominada Língua Geral Amazônica, que advém da língua tupinambá e esse processo se deu da seguinte forma:

No contexto sociolinguístico do Baixo Rio Negro, no período colonial da Amazônia, duas línguas se destacaram entre as demais línguas indígenas da região: o português brasileiro e o Nheengatu. No caso do português brasileiro, os povos Baniwa, Desano, Tikuna, Tukano, Tuyúka, Tatuyo tornaram-se bilíngues e passaram também a falar o idioma português brasileiro juntamente com a língua indígena de suas respectivas comunidades. Entretanto, a situação do povo Baré foi diferente, pois perderam sua primeira língua materna, o Baré, da família linguística Aruák do Norte e assimilaram a língua Nheengatu, variedade que surgiu da língua geral amazônica, que por sua vez, se originou do Tupinambá a partir do contato linguístico com outras línguas indígenas amazônicas e da introdução da LGA pelos padres jesuítas e carmelitas nos séculos 17 e 18 nas chamadas aldeias de repartições (Lima, 2024, p.48).

Com relação aos últimos falantes da língua Baré, em sua pesquisa, Lima Martins e Pedrosa (2019) trazem alguns apontamentos relevantes, concluindo que estudos indicam que, até 1996, muitos idosos do povo Baré da região do alto Rio Negro ainda recordavam palavras de sua língua ancestral. Entretanto, em 2017, a maioria já não lembrava mais da língua Baré, usando apenas o português e o nheengatu. O bilinguismo é predominante, porém, com os jovens compreendendo os mais velhos, mas não falando a língua ancestral, como bem apontam os autores:

A presente pesquisa mostrou que até 1996 havia entre o povo Baré, principalmente entre a população acima dos 70 anos, aqueles que ainda guardavam na memória vocabulários de sua língua materna, o Baré. Entretanto, com o contato linguístico, a situação linguística desse povo foi mudando, de forma que em 2017 as pesquisas realizadas apontaram que, mesmo os mais idosos já não lembravam de nenhuma palavra em Baré, mas somente em língua geral. (Lima Martins e Pedrosa, 2019, p. 222).

A pesquisa revela impactos para a identidade cultural do povo Baré e a importância da língua nheengatu dentro da comunidade, destacando a necessidade de política de fortalecimento para a citada língua indígena.

Vale ressaltar que, no processo de colonização, poucas informações da cultura do povo Baré resistiram às violências desse processo. Braz França Baré (2016, p. 31) traz a narrativa de origem do povo Baré, este autor aponta que: “Tanto a história da origem quanto os ensinamentos e rituais sagrados não possuem nenhuma comprovação registrada em livros ou cartórios, mas estão gravados na memória do povo e são repassados de pai para filho de geração em geração”. Podemos perceber, assim, que a língua ocupa papel central na preservação e na continuidade dos saberes do povo Baré, uma vez que é por meio dela a memória coletiva, os ensinamentos ancestrais e os rituais sagrados são transmitidos entre as gerações. Diante da ausência de registros escritos formais, a oralidade assume função estruturante na manutenção

da história e da identidade desse povo, tornando a língua não apenas um instrumento de comunicação, mas um verdadeiro repositório de conhecimentos, valores e práticas culturais. Nesse sentido, a fragilização da língua implica, simultaneamente, o risco de silenciamento de narrativas, saberes e modos de existir que resistiram às violências do processo colonial. Preservar a língua Baré, portanto, significa garantir a permanência desses saberes no tempo, reafirmando a memória histórica e a identidade cultural do povo como formas legítimas de conhecimento e resistência.

Baré (2016) conta a história de um homem chamado Mira-Boia que, após escapar de um grupo de mulheres guerreiras, constrói uma família e ajuda a criar uma nova comunidade. A história se desenrola enquanto Mira-Boia e sua mulher, Tipa, enfrentam vários desafios, levando a grandes mudanças em suas vidas e no futuro de seu povo.

Antigamente, um navio cheio de pessoas entrava no Rio Negro, mas um homem, Mira-Boia, não foi autorizado a embarcar porque estava sozinho. Ele nadou até a praia, onde foi capturado por mulheres guerreiras que só aceitavam mulheres em seu grupo. As guerreiras planejaram executar Mira-Boia depois de usá-lo para gerar descendentes femininas. No entanto, elas o poupam depois de perceberem que ele era diferente dos outros que haviam encontrado. Mira-Boia vivia entre as mulheres guerreiras e em determinado momento se apaixonou por Tipa, a mais bela entre elas. Eles decidiram fugir quando souberam que Mira-Boia seria morto em breve. Eles fugiram durante uma festa quando as mulheres estavam distraídas, mudando-se para uma terra distante onde começaram a formar sua família e geraram muitos filhos. Como eles tinham mais filhos do que filhas, essa situação provocava conflitos entre os meninos. Para buscar orientação, Mira-Boia e Tipa invocavam espíritos da natureza para os ajudar. Logo, um mensageiro chamado Poronominaré apareceu, enviado por Tupana, assegurando-lhes que a ajuda estava a caminho. Eles deveriam se preparar para receber um homem que os ensinaria a sustentar sua família. O homem chegou trazendo conhecimento para viver e cultivar alimentos. Eles comemoraram com uma festa, marcando o início de sua nova vida e organização. Com o tempo, os conflitos começaram a surgir à medida que a população crescia, diante disso, a família de Tipa planejou e executou um plano para trazer as guerreiras de seu tempo para sua nova comunidade, mas sem violência. Após atravessar o rio e capturar as guerreiras, o apelo de paz de Tipa levou as guerreiras a aceitarem a derrota e se juntarem a Mira-Boia e Tipa, formando uma comunidade maior.

Com mais bocas para alimentar, Mira-Boia estabeleceu novas regras: cada rapaz tinha que escolher uma parceria entre as mulheres trazidas do antigo grupo. As famílias se estabeleceram em lados opostos do rio, para evitar conflitos. Depois que Mira-Boia e Tipa

faleceram, as famílias sentiram a necessidade de se distanciar um pouco mais para organizar melhor os recursos e reduzir os conflitos. A história termina com o estabelecimento do povo Baré, que prosperou na região até a chegada dos “brancos” (Baré, 2016).

Com relação aos ritos praticados pelo povo Baré, há o Kariamã, um dos ritos de maior importância, que consiste em uma cerimônia de iniciação de jovens da comunidade, que costuma durar até onze dias. Começa com um jejum, em que somente alguns alimentos são permitidos de serem ingeridos, (água, vinho de açaí, chibé e caribé). Posteriormente ao jejum, eles se alimentam do Kariamã, que é uma variedade de peixes cozidos em abundância com pimenta, bem como frutas, beiju, carne de caça, todos preparados previamente pelo pajé, que sopra uma fumaça sobre o alimento. Além disso, no decorrer do ritual, os indígenas tocam instrumentos sagrados de Jurupari (Herrero e Fernandes, 2016). Por conseguinte, como bem explicita Menezes (2024, p. 237),

Nota-se que a história do povo Baré é um testemunho de sua resiliência e capacidade de adaptação, refletindo a complexidade de suas experiências ao longo dos séculos. A narrativa de origem, embora envolta em mitos e histórias ancestrais, revela a profunda conexão dos Baré com a terra, o rio Negro, e as forças espirituais que guiam sua existência. Ao preservar e transmitir essa história, o povo Baré continua a honrar seus antepassados e a manter viva a chama de sua identidade cultural.

Os Baré do estado do Amazonas, atualmente, têm comunidades nos municípios de Manaus, Japurá, São Gabriel da Cachoeira, Barcelos e Santa Isabel do Rio Negro (ISA, 2021). Com base nas informações obtidas da FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas, as comunidades são: Aracá-Padauri, que fica no Baixo Rio Negro no município de Barcelos. Cué Cue/Marabitanas que fica no município de São Gabriel da Cachoeira. Jurubaxi-téa, que fica no município de Santa Isabel do Rio Negro. Rio Téa, que fica também no município de Santa Isabel do Rio Negro. Alto Rio Negro, que fica no município de Japurá. Em Manaus, temos três comunidades na zona ribeirinha da cidade, denominadas Nova Esperança, Terra Preta e São Thomé. Todas elas ficam localizadas na margem esquerda do Rio Negro. Além disso, tem também muitos indígenas Baré que vivem no bairro indígena *Parque das tribos*, em Manaus. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE de 2022, a população indígena residente na capital do Amazonas é de 71.713. Vale salientar que o povo Baré tem a cidade de Manaus como parte do seu território, como bem explicita Melo (2013, p.116):

ressalte-se ao final que os Baré reconhecem um vínculo muito forte com o Rio Negro e especialmente com Manaus, cidade que é por eles afirmada como parte de seu território tradicional e resignificada de diversas formas, particularmente a partir da análise dos processos de transformações ambientais provocadas pelos “brancos” nestas paisagens: como soterramentos, desvios de rios, construção de portos e praças, etc. onde havia edificações indígenas. Desse modo, o lugar em que se encontra o

mercado público de Manaus, por exemplo, é reconhecido como um igarapé no qual pescavam, que foi soterrado e que hoje passou a ser identificado como um lugar “em que a natureza sangra”. A rua dos Baré, por outro lado, também está associada à ideia de sofrimento (especialmente de mulheres), sendo que identificam praças como locais onde havia cemitérios e assim sucessivamente.

Isso evidencia a relação do povo Baré com a cidade de Manaus, firmando-a como parte também do seu território. Já que, para Bessa Freire (1994, p.2) *apud* Carvalho (2024, p. 30), quando explica acerca da história das sociedades colonizadas, há negação e invisibilização da cultura dos povos indígenas pelos grupos dominantes. Mesmo que Manaus tenha sido profundamente influenciada pelas culturas indígenas desde sua fundação, há um apagamento sistemático desses traços.

No entanto, mesmo apresentando fortes características da cultura indígena, desde a sua fundação, com a construção do Forte da Barra do Rio Negro, à atualidade, grande parte da população do município de Manaus ignora a existência dos traços marcantes desenhados pelos —vencidos, como salienta o historiador e antropólogo José Ribamar Bessa Freire (1994, p. 2), visto que a ideologia dos —vencedores (não indígenas) se recusa a reconhecer como seus os traços de uma cultura por eles considerada atrasada, bárbara e selvagem (Bessa Freire 1994, p.2 *apud* Carvalho 2024, p. 30).

Isso demonstra as contradições presentes em Manaus e também no Amazonas, haja vista que, em nosso estado, há, segundo o IBGE (2022), a maior população indígena do Brasil com o número de 490. 935 pessoas, representando, assim, 42,51% do total de indígenas do Brasil. Para além disso, esse apagamento das marcas das culturas indígenas em Manaus, não ocorre apenas no passado, mas continua no presente. A população de Manaus, mesmo vivendo em um território historicamente indígena, por vezes, não reconhece a influência indígena em sua identidade, como por exemplo a utilização do termo “índio” que é frequentemente empregado de forma genérica ou pejorativa para designar atraso ou ignorância, o que evidencia a dissociação entre a presença indígena contemporânea na cidade e o reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos históricos e identitários atuais, refletindo, assim, em um processo de alienação cultural, no qual a história tida como oficial, privilegia determinados grupos e desconsidera outros. Dessa forma, Carvalho (2024) nos leva a questionar como as estruturas de poder moldam nossa percepção cultural e histórica, silenciando narrativas e identidades tão necessárias para o entendimento da história do Brasil. Diante desse contexto, no próximo tópico, trazemos informações pertinentes acerca da comunidade São Thomé, localidade em que a pesquisa foi realizada.

1.2 Comunidade São Thomé

Na capital Amazonense, há um quantitativo de comunidades indígenas na região denominada zona ribeirinha de Manaus, que se concentra no baixo Rio Negro e seus afluentes Rio Cuieiras e Paraná do Sumaúma. A região do baixo Rio Negro forma cinco municípios do estado do Amazonas, a saber: Manaus, Novo Airão, Iranduba, Barcelos e Manacapuru. “A formação populacional do Baixo Rio Negro está ligada ao processo de migração dos povos indígenas, assim como à chegada de migrantes nordestinos e até mesmo de imigrantes de outros países ao Amazonas” (Lima, 2024, p. 46). Dentre as comunidades presentes nessa região, existe a São Thomé, na qual foi realizada a presente pesquisa. Ela fica na parte da APA – Área de Proteção Ambiental, pertencente ao povo indígena Baré. O acesso até ela se dá por meio de barcos de recreios e também de lanchas, que podem ser pegos no porto da Feira da Manaus Moderna, no centro de Manaus. São, em média, seis horas de viagem nos barcos de recreio e duas horas, aproximadamente, de viagem em lancha. Na figura 2, é possível observar a balsa citada e barcos, que fazem o trajeto até as comunidades da zona ribeirinha da capital.

Figura 2 - Balsa Verde do Porto da Manaus Moderna



Fonte: acervo próprio (2025)

Durante o percurso no barco de recreio, nos é oportunizado vislumbrar a imensidão das águas negras, em algumas partes cobertas por canaranas, ilhas flutuantes de capim que surgem quando o rio começa a encher. Após a seca histórica do Rio Negro em 2024, avistar essa modificação da paisagem, em que a extrema vazante vai desaparecendo e dando lugar a cheia, indicando o período do inverno amazônico, nos traz uma sensação de alívio, todavia, ao mesmo tempo nos preocupa, pois, a cada ano a seca tem sido mais severa. No decorrer da viagem, em diálogos com moradores da comunidade São Thomé, conversamos sobre muitos assuntos, dentre eles essa preocupação com os rios, com os quais muitos deles têm uma relação intrínseca.

Salientam sobre a observação da qualidade da água, a falta de peixes, que há um tempo não era tão escassa como atualmente. Dialogamos também sobre os anseios da comunidade relacionados às dificuldades educacionais enfrentadas, tanto na educação básica, quanto no ensino superior, pois muitos professores da escola da comunidade fazem o curso de Licenciatura Intercultural Indígena, ofertado pelas instituições de ensino superior Universidade Estadual do Estado do Amazonas (UEA) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Esses diálogos também demonstram grande preocupação com vários aspectos da sua cultura, dentre eles o uso da língua, no cotidiano e também na escola.

A comunidade São Thomé é conhecida, assim como as outras comunidades dessa região, devido ao fluxo turístico. As famílias que lá residem fabricam artesanatos, e essa é uma das formas de economia da comunidade. Além disso, a comunidade vive também da agricultura familiar, com o cultivo de galinha atualmente. O líder da comunidade, seu Manoel, nos relatou que, antigamente, já teve muitas criações de gado, de porco, que tem a mão boa para cultivo, vive da pesca, uma atividade realizada diariamente pelos membros da comunidade, principalmente pelos homens. Porém, seu Manoel e os demais homens da comunidade relatam que os peixes, no período de janeiro e fevereiro de 2025, têm sido escassos. Alguns membros da comunidade vivem do extrativismo florestal, com o cultivo de várias espécies de frutas como o açaí, cupuaçu e também o cultivo de tubérculos, como a raiz da mandioca. Tem uma associação denominada *Associação Indígena Agrícola Baré* – ASSIAB. Alguns membros da comunidade são funcionários da escola Municipal indígena Kunyatá Putira, que ingressam nela por intermédio de processo seletivo da SEMED/ Manaus, que dura cerca de 2 a 4 anos de exercício.

Com base na narrativa apresentada pelo líder da comunidade, temos a informação de como se deu a chegada e também a ocupação do território da comunidade São Thomé, bem como os desafios e as problemáticas que esta comunidade enfrenta. Ele nos conta que seus pais vieram descendo do Xié até chegar na região do Baixo Rio Negro, em 1949, e passaram a morar na comunidade denominada Araras, que é próxima do território onde fica a São Thomé. Tinham no total seis filhos, cinco homens e uma mulher. Algum tempo depois, migraram para a localidade onde fica São Thomé, no Rio Paranã do Samaúma. Em 1969, seu Manoel se casou com a Dona Petrolina, tiveram quatorze filhos, sendo cinco homens e seis mulheres filhos biológicos e três adotivos, sendo uma mulher e dois homens. Seu Manoel afirma que a sua etnia é a Baré e junto com seus filhos, genros, noras e netos formam a aldeia, mas ressalta que seus genros e noras pertencem a outros povos indígenas, como Kokama, Tariana, dentre outros. Tem também cônjuges não indígenas. Diante da narrativa apresentada por seu Manoel, podemos

observar que a constituição da comunidade São Thomé está profundamente vinculada às trajetórias familiares, aos deslocamentos territoriais e às alianças estabelecidas ao longo do tempo. A formação da comunidade, centrada na etnia Baré, é marcada pela continuidade dos vínculos de parentesco indígena, e também pela presença de cônjuges pertencentes a outros povos indígenas e de não indígenas. Essa composição nos mostra que a comunidade se organiza a partir de relações sociais plurais, nas quais a convivência com não indígenas não descaracteriza a identidade indígena, mas integra a dinâmica social contemporânea do território. Assim, a presença de não indígenas na comunidade São Thomé expressa processos históricos de contato, mobilidade e alianças familiares, reafirmando que a identidade indígena se constrói de forma coletiva, relacional e situada, sem perder seu pertencimento étnico e territorial.

Na figura 3, é possível observar a entrada da comunidade formada por uma escadaria e também uma placa de identificação da comunidade.

Figura 3 Entrada da comunidade indígena São Thomé



Fonte: acervo próprio (2025)

Na figura 3, é possível observar a árvore à direita. Seu Manoel nos conta que esta árvore, que produz o fruto uxi, foi plantada logo que ele chegou neste território. Ele a chama de seu advogado, pois em vários momentos de sua vida já o protegeu. O relato de seu Manoel

demonstra a relação inerente que ele tem com os elementos da natureza, o que é comum entre os povos indígenas, conforme destaca Jecupé (2024, p.20):

Ao contar sua história, um índio, um clã, uma tribo, parte do momento em que sua essência-espírito permeou a terra e relata a passagem dessa essência-espírito pelos reinos vegetal, mineral e animal. Há tribos que começam sua história desde quando o clã era formado por seres do espírito das águas, outras trazem sua memória animal como início da história, e há aquelas que iniciam sua história a partir da árvore que foram.

Em conversa com uma das filhas de seu Manoel, ela nos conta que, quando criança, se recorda de alguns momentos ao lado de seu avô paterno, das diversas experiências de vê-lo assumir a sua essência – espírito.

Em conversa com outros membros da comunidade, eles nos mostram o espaço social e cultural, no qual são realizadas reuniões, assembleias e festejos. Dentre os festejos, o mais esperado e que recebe pessoas de outras comunidades, é o Dabacuri, festejo que ocorre geralmente no mês de abril. Segundo Waikhon (2016, p. 2), é “um rol de conhecimentos como as relações entre hierarquia e clãs, culinária, danças kapí-wayá, carriçú, japurutu, mawaco, ofertas de frutos, peixes entre outros alimentos e trocas de artefatos”. Na figura 4, é possível visualizar o espaço social e cultural da comunidade.

Figura 4 - Espaço social e cultural da comunidade



Fonte: acervo próprio (2025)

Na comunidade, moram 12 famílias, são todos parentes, filhos, netos e bisnetos de seu Manoel e Dona Petrolina. As moradias são de madeira e outras de alvenaria, algumas moradias são feitas dos dois tipos de materiais. A comunidade tem uma sede de igreja evangélica e uma sede de igreja Católica, uma casinha de saúde que, no momento da pesquisa de campo, estava

desativada. As casas são identificadas com palavras escritas na língua indígena *nheengatu*. Na figura 5, é possível observar essa escrita.

Figura 5- Identificação das casas na comunidade



Fonte: acervo próprio (2025)

Musapiri significa *três* na língua *nheengatu*. É interessante observar que nas comunidades do baixo Rio Negro, tanto nomes da comunidade e também das escolas possuem nomes de santos da igreja católica e também a versão de seu nome na língua indígena *nheengatu*. A esse respeito, Lima (2024, p. 45) informa:

Toda a região do Baixo Rio Negro está nomeada em língua geral amazônica (LGA), como o próprio nome do rio Negro (Paraná Pixuna) e os nomes dos municípios, comunidades e escolas indígenas. A fauna, a flora, os complexos de ilhas, de lagos e rios da região do Baixo Rio Negro e outras partes da Amazônia estão também nomeadas em língua geral amazônica (LGA), que na atualidade, chama-se *nheengatu* (língua boa).

Esse processo se deu em virtude da colonização linguística primeiro pela língua geral, durante o período colonial na Amazônia, difundida pelos missionários jesuítas e, posteriormente, pela língua portuguesa, imposta pelas missões salesianas, principalmente em territórios do Alto Rio Negro, lugar de onde muitos dos povos indígenas presentes no baixo Rio Negro vieram, incluindo o povo Baré.

Quanto à energia elétrica, a comunidade possui um gerador que funciona das 19 horas até às 21 horas e placas solares em duas residências, que além de proporcionar mais acesso à energia, também contribui para o meio ambiente, demonstrando, assim, o anseio que a comunidade tem de ter fontes de energia que sejam renováveis e que não agredam a natureza. A conexão de internet é pela antena Starlink, presente em poucas moradias. Grande parte dos jovens e crianças utilizam a rede Wi-Fi da escola para se comunicar a distância e acessarem a internet.

1.3 Escola Municipal Indígena Kunyata Putira

A escola Municipal Indígena Kunyata Putira existe na comunidade desde 2007, por meio de reivindicações da liderança da comunidade, haja vista que os alunos antes tinham que se locomover de rabeta/canoa por longas distâncias para ter acesso a uma escola. A EEI - Educação Escolar Indígena é ofertada pela SEDUC - Secretaria de Estado de Educação do Amazonas e também pela SEMED/Manaus. Porém, essa oferta não se originou da boa vontade do Estado, mas se configura como fruto de muitas lutas dos movimentos sociais indígenas e também de suas organizações, tais como: FOIRN - Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, criada em 30 de abril de 1987, durante a II Assembleia Geral dos Povos Indígenas do Alto Rio Negro, COIAB - Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira, criada em abril de 1989 por líderes indígenas, e o MEIAM - Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas, existente desde 1989 no Amazonas (Estácio, 2016).

Todas essas organizações reivindicam de forma organizada e sistematizada a materialização das leis e decretos já implantados pelo estado brasileiro e lutam arduamente por mais leis e decretos que contemplem as demandas e necessidades sociais e educacionais dos povos indígenas em suas especificidades e diferenciações. Na cidade de Manaus, esse processo não foi diferente, conforme evidenciado por Santos (2012, p. 71):

Em Manaus, as organizações indígenas reivindicam o direito à educação em escolas específicas, bilíngue e com práticas diferenciadas, baseando-se nos ordenamentos jurídicos que asseguram esses direitos aos indígenas. Nesse processo, destaca-se a Organização de Desenvolvimento e Sustentabilidade Econômica dos Povos Indígenas – ODESPI por iniciar a articulação com o poder público para que a demanda apresentada pelos indígenas fosse atendida.

A existência das escolas indígenas em Manaus se deu por meio do Decreto nº 1.394/2011, que estabeleceu o funcionamento da categoria escola indígena na esfera municipal, previsto também nos artigos 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1.994/96). Anteriormente a esse decreto, as escolas municipais indígenas funcionavam na categoria de escolas ribeirinhas (GEEI, 2021). Conforme dados da GEEI da SEMED/Manaus (2021), no município de Manaus, a Educação Escolar Indígena é oferecida em duas categorias de unidades educacionais chamadas EI - Escolas Indígenas e CMEEI - Centros Municipais de Educação Escolar Indígena. Nas escolas indígenas, os professores são encarregados de ensinar tanto os componentes curriculares da Base Nacional Comum

Curricular - BNCC quanto a parte diferenciada do currículo, que inclui o ensino da língua materna e dos conhecimentos tradicionais indígenas. Já nos CMEEs, os professores se dedicam exclusivamente ao ensino da língua materna indígena ou língua indígena e dos saberes tradicionais indígenas.

As escolas indígenas presentes nas comunidades do baixo Rio Negro, incluindo Kunyata Putira, podem abrigar até 200 estudantes e possuem em funcionamento as modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e finais, Educação Escolar Indígena e Ensino Médio (Lima, 2024, p. 52). Na figura 6, temos a escola indígena Kunyata Putira. Ela possui duas salas de aula, uma sala sendo a secretaria e diretoria, no espaço externo possui o refeitório com a cantina, mesas para alimentação e bebedouro. Possui também rede Wi-Fi. Quanto às modalidades de ensino, atualmente atende à Educação Infantil, Ensino Fundamental I anos iniciais no turno matutino, Educação de Jovens e Adultos no turno vespertino e o Projovem itinerante no turno noturno.

Figura 6 - Escola Indígena Kunyata Putira



Fonte: acervo próprio (2025)

É importante salientar que, em Manaus, as escolas indígenas, anteriormente ao ano de 2021, não possuíam matrizes curriculares nem propostas pedagógicas específicas, obrigando os

professores a adotarem a proposta pedagógica geral da SEMED/Manaus, ou seja, é a mesma utilizada nas escolas não indígenas. Para contemplar a parte diversificada garantida aos estudantes indígenas, os professores criam, no início do ano letivo, projetos pedagógicos que levam em conta o conhecimento tradicional do povo, cujos temas são decididos em assembleia com todos os membros das aldeias. Contudo, por intermédio da resolução Nº 293, houve a regularização da Proposta Pedagógico-Curricular das línguas indígenas kambeba e nheengatu nas escolas indígenas do município de Manaus (Lima, 2024, p. 138). Os professores integram os componentes curriculares da BNCC com os conteúdos desses projetos, que geralmente se concentram no ensino da língua indígena daquele determinado povo e, no caso do povo Baré da comunidade São Thomé, se concentram no ensino da língua nheengatu, haja vista que a língua baré está em estado de adormecimento. No capítulo três deste estudo, abordamos de modo mais específico esta questão.

Nas aldeias presentes na zona ribeirinha de Manaus, pertencentes aos povos indígenas Baré e Kambeba, a partir dos anos de 1980, houve um intenso movimento de (re)afirmação de identidade e uma luta por reconhecimento de grupos com características socioculturais e sociolinguísticas distintas. Para esses povos, a escola se torna um espaço de muita relevância para revitalizar suas línguas nativas e fortalecer conhecimentos e aspectos culturais que foram anteriormente negligenciados. Não obstante, é essencial que a instituição escolar seja um espaço ocupado pelos próprios indígenas, permitindo que funcione de maneira oposta à escola assimilacionista, servindo como um local de valorização e de fortalecimento da identidade. Essas questões aqui suscitadas são amplamente discutidas no segundo capítulo dessa pesquisa, no qual trazemos uma discussão acerca da política linguística presente no estado do Amazonas e no município de Manaus, com base em pesquisas de pesquisadores que realizaram e realizam estudos nessa temática. Para além disso, temos também a caracterização do ensino bilíngue/multilíngue presente nas escolas municipais indígenas de Manaus-AM, com base no que dispõem as leis, decretos municipais e os documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação - SEMED Manaus.

1.4 Delineamento da pesquisa na escola Kunyata Putira

A pesquisa desta dissertação foi realizada na comunidade São Thomé, que faz parte da APA – Área de Proteção Ambiental, pertencente ao povo indígena Baré, localizada na região do Baixo Rio Negro, às margens do Rio Paraná do Sumaúma, lado esquerdo do Rio Negro, zona ribeirinha de Manaus, Amazonas. Nesta comunidade, há uma Escola Indígena Pública,

vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Manaus - SEMED, denominada Kunyatá Putira, que na língua indígena nheengatu significa *menina flor*. O acesso até esta comunidade é por meio de barcos de recreios e também de lanchas, que podem ser pegos no porto da Feira da Manaus Moderna, no centro de Manaus. São seis horas de viagem nos barcos de recreio e duas horas de lancha aproximadamente.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, no primeiro momento, realizamos um estudo bibliográfico acerca da política linguística do estado do Amazonas e do município de Manaus, com base em pesquisas realizadas por pesquisadores que desenvolvem estudos acerca desta temática, tais como Lima (2024), Simas (2012, 2022, 2023), Calvet (2007), Severo (2013), Rubim (2020 e 2022) e Santos (2012, 2023). Nesta etapa, também realizamos um estudo documental em que trazemos marcos legais da esfera Federal a esfera Municipal que regulamentam a Educação Escolar Indígena e o Ensino Bilíngue/ Multilíngue no âmbito das escolas indígenas da Semed/Manaus, os quais apresentamos a seguir:

- A Constituição Federal de 1988, que reconhece a organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas. Esse documento também assegura o direito a uma educação diferenciada para comunidades indígenas, com respeito a seus processos próprios de aprendizagem. No art. 210, § 2º, determina que o ensino fundamental se faça em língua portuguesa e que se assegure o uso da língua materna indígena.
- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996 estabelece que o governo federal, em parceria com as comunidades promova pesquisas para viabilizar educação bilíngue e intercultural para povos indígenas e prevê a construção de currículos, programas e materiais didáticos específicos para atender às condições dos povos indígenas.
- O Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas – RCNEI de 1998, que fornece orientações para que cada escola indígena possa elaborar seu próprio currículo considerando cultura, língua e saberes tradicionais e aponta uma educação intercultural, comunitária e diferenciada, distinta do modelo uniforme das escolas não indígenas.
- A Resolução Nacional nº3/1999, que institui diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas como normas específicas e prioriza que a docência nas escolas indígenas seja exercida por professores da própria etnia, quando possível.

- A Lei Estadual 6.303/2023, que reconhece as línguas indígenas faladas no Amazonas como patrimônio cultural imaterial e estabelece a co-oficialização dessas línguas no Estado.
- A Lei Municipal nº 2.781 de 2021, que cria a categoria de Escola Indígena Municipal no município de Manaus, define cargos para profissionais do magistério indígena, prevê a regularização dos espaços de ensino da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas na rede municipal.
- A Resolução Municipal nº 293/2021, que estrutura o currículo das escolas indígenas de Manaus para contemplar as línguas indígenas nheengatu e Kambeba.

O procedimento de geração de dados é etnográfico. Ancora-se nas contribuições de Erickson (1984; 1989), para quem a pesquisa qualitativa de base etnográfica busca compreender os significados atribuídos pelos próprios participantes às suas ações e experiências. Nessa perspectiva, o pesquisador não se coloca como observador externo e neutro, mas como sujeito que interpreta práticas sociais a partir da imersão no contexto investigado, reconhecendo a complexidade e a singularidade das situações analisada.

Essa escolha metodológica mostra-se particularmente adequada ao objetivo desta pesquisa, que consiste em analisar a situação sociolinguística do povo Baré, considerando as práticas de uso, as atitudes linguísticas e os processos de transmissão da língua nheengatu. Trata-se de um objeto que exige sensibilidade para os sentidos produzidos pelos próprios sujeitos da pesquisa, bem como atenção às dinâmicas históricas e culturais que atravessam o uso da língua em diferentes domínios sociais.

Em consonância com essa perspectiva, dialoga-se também com Moita Lopes (2006), que problematiza concepções de ciência baseadas na neutralidade e na generalização universalizante do conhecimento. Para o autor, toda produção de conhecimento é provisória, situada e discursivamente construída, devendo ser compreendida como uma interpretação possível da realidade, e não como uma verdade única ou definitiva. Esse entendimento orienta a análise desenvolvida neste trabalho, que não busca generalizar seus resultados para outras realidades indígenas, mas compreender, em profundidade, a experiência sociolinguística específica da comunidade investigada.

O enquadramento teórico-metodológico desta dissertação dialoga diretamente com as epistemologias indígenas, ao reconhecer que os saberes produzidos pelos povos originários possuem lógicas próprias de construção, transmissão e validação do conhecimento. Conforme apontam autores indígenas como Luciano (2006, 2019) e Krenak (2022), o conhecimento

indígena não se estrutura prioritariamente a partir de registros escritos formais, mas por meio da oralidade, da memória coletiva, da experiência vivida e da relação com o território.

Nesse sentido, a opção por uma abordagem etnográfica e interpretativista permite respeitar e valorizar essas epistemologias, uma vez que considera a fala dos participantes, suas narrativas e práticas linguísticas como fontes legítimas de conhecimento. A língua, nesse contexto, não é analisada apenas como sistema linguístico, mas como elemento constitutivo da identidade, da história e da cosmologia do povo Baré. Assim, a metodologia adotada busca evitar leituras coloniais ou hierarquizantes, alinhando-se a uma perspectiva decolonial e intercultural que reconhece a pluralidade de formas de produzir conhecimento.

Para a geração dos dados, foram utilizados questionários sociolinguísticos e observação participante, instrumentos compatíveis com a abordagem qualitativa e etnográfica adotada. O questionário sociolinguístico teve como objetivo levantar informações sobre uso da língua, atitudes linguísticas, competências (falar, entender, ler e escrever), transmissão intergeracional e distribuição das línguas em diferentes domínios sociais. As questões foram elaboradas de forma a permitir uma leitura interpretativa dos dados, evitando respostas meramente descritivas. As análises dos dados do questionário sociolinguístico se deram por meio da Sociolinguística de Braggio (1992, 2002, 2004) e Camico (2023). A análise das ações de revitalização linguística se deu por meio da Teoria da política linguística de D'Angelis (2000), Calvet (2007), Severo (2020), Paula e Tapirapé (2017), Simas (2022) e Altaci Kokama (2022).

Adota-se de Braggio (2002, 2004), Fishman (1967) e Calvet (2007) a compreensão de que a língua como fenômeno social atravessado por relações de poder, domínios de uso e processos históricos de contato linguístico. De Fishman (1967) mobiliza-se a noção de domínios sociais, que permite analisar a distribuição funcional das línguas em diferentes contextos, como família, escola, trabalho, práticas religiosas e espaços comunitários. Essa categoria foi fundamental para interpretar os dados do questionário sociolinguístico, possibilitando compreender onde e como o *nheengatu* e o português são utilizados.

De Braggio (2002, 2004) adota-se a compreensão do contato linguístico assimétrico e da fragilização das línguas indígenas em contextos de colonização e escolarização monolíngue. Suas análises contribuíram para interpretar os dados relativos à transmissão intergeracional, às práticas de escrita e às atitudes linguísticas observadas na comunidade.

De Calvet (2007) seleciona-se a leitura das relações entre língua, poder e políticas linguísticas, especialmente no que se refere aos usos institucionais da língua e à distinção entre políticas linguísticas formais e práticas linguísticas efetivas. A partir desse referencial, foi

possível analisar as contradições entre a valorização simbólica do nheengatu e sua limitada presença em determinados espaços institucionais.

A observação participante possibilitou o acompanhamento das práticas linguísticas em contextos cotidianos da comunidade, contribuindo para a compreensão dos usos efetivos da língua nheengatu e do português para além das declarações dos participantes. Essa técnica permitiu ao pesquisador observar interações, comportamentos linguísticos e dinâmicas sociais que enriqueceram a análise dos dados do questionário. As análises dos dados da observação se deram por meio da teoria da política linguística de Calvet (2007), Severo (2013) e Simas (2022).

Os participantes da pesquisa são membros da comunidade indígena Baré, residentes na aldeia investigada, com diferentes faixas etárias e trajetórias sociolinguísticas. A diversidade dos participantes permitiu analisar a situação linguística a partir de uma perspectiva intergeracional, contemplando crianças, adultos e idosos, bem como diferentes experiências de uso e transmissão da língua nheengatu.

A participação dos sujeitos ocorreu de forma voluntária, respeitando-se os princípios éticos da pesquisa, com esclarecimento dos objetivos do estudo e garantia de confidencialidade das informações. Os participantes são compreendidos não apenas como fontes de dados, mas como sujeitos de conhecimento, cujas narrativas e experiências constituem o eixo central da análise desenvolvida.

No período de 31 de janeiro a 17 de setembro de 2025, com visitas regulares à comunidade, realizamos a pesquisa de campo, cujos instrumentos de geração de dados foram a observação participante e o questionário sociolinguístico. Nesta etapa, participaram cinco jovens de 14 a 20 anos de idade, que estudam nos anos iniciais e finais do ensino fundamental da escola baré. Participaram também quatro adultos de 21 a 35 anos de idade, sendo duas professoras que trabalham na escola e vivem na comunidade e duas pessoas da comunidade de 35 a 60 anos. Outro participante foi um idoso da comunidade com faixa etária acima de 61 anos de idade.

A pesquisa utilizou para análise a abordagem qualitativa, pois possibilita uma compreensão mais completa e contextualizada dos fenômenos estudados. Neste estudo em questão, para analisar a implementação da política linguística e do ensino bilíngue, bem como a sua implicação para a reafirmação étnica do povo indígena Baré presente na comunidade São Thomé, a abordagem qualitativa é a que mais se adequa, pois permite realizar uma análise para além dos números. Ou seja, discutirmos não apenas o quantitativo de falantes de língua portuguesa e de língua nheengatu, mas refletirmos, de forma, qualitativa, sobre os seus usos na

vida cotidiana, respondendo sobre as implicações da política linguística para a reafirmação étnica do povo Baré.

Destacamos que os critérios de seleção dessa escola e dos sujeitos participantes da pesquisa se deu em consideração ao fato de a comunidade fazer parte da região que possui o maior número de falantes da língua nheengatu, depois da região do noroeste do Amazonas, que são, respectivamente, os municípios de São Gabriel da Cachoeira e Santa Isabel do Rio Negro, com base na pesquisa desenvolvida por Lima (2024). Outro motivo é porque a escola oferta o ensino bilíngue (Língua Portuguesa e Língua Nheengatu), conforme está previsto nos documentos oficiais da Gerência de Educação Escolar Indígena – GEEI e da SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

Salientamos que esta dissertação está fundamentada teórico-epistemologicamente nas epistemologias indígenas, que consistem em considerar o pensamento filosófico e ontológico não hegemônico apresentado atualmente pela produção epistêmica indígena contemporânea brasileira, conforme Jecupé (2024, p.16):

Em essência, o índio é um ser humano que teceu e desenvolveu sua cultura e sua civilização de modo intimamente ligado à natureza. A partir dela, elaborou tecnologias, teologias, cosmologias e sociedades, que nasceram e se desenvolveram de experiências, vivências e interações com a floresta, o cerrado, os rios, as montanhas e as respectivas vidas dos reinos animal, mineral e vegetal. Há inúmeras características e formas de relações do índio com a natureza, que provocou o florescimento de muitas etnias, muitas variedades de línguas, muitos costumes.

A fala de Jecupé demonstra que as culturas indígenas e seus conhecimentos não são simples expressões isoladas, mas sim civilizações inteiras, construídas em harmonia com a natureza. Diferente da visão imposta pela sociedade ocidental, que associa o progresso apenas à tecnologia industrial, os indígenas desenvolvem formas sofisticadas de conhecimento, espiritualidade e organização social a partir de suas interações com a natureza. Lembrando que, durante a história da humanidade, o pensamento que se difere do imposto pelo ocidental era lido e ainda é como marginalizado e subalternizado, pensamento este fruto da colonialidade.

Esta dissertação também se fundamenta na perspectiva da interculturalidade crítica e da decolonialidade, que é a “ruptura epistêmica que tem como base o passado e o presente, vividos como realidades de dominação, exploração e marginalização, que são simultaneamente constitutivas, como consequência do que Mignolo chamou de modernidade/colonialidade” (Walsh, 2019, p.14). E com base no pensamento de Candau (2010, p.166) sobre interculturalidade:

A interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras”.

De acordo com Candau (2010) e Walsh (2019), podemos perceber que a interculturalidade crítica está para além do prematuro reconhecimento da diversidade cultural, mais do que isso, se configura como um compromisso com a transformações das relações sociais, culturais e políticas que, essas relações ao longo da história, ficou marcada por exclusões e também por desigualdades. A interculturalidade crítica nos propõe um olhar que não apenas valorize as diferenças, mas que esteja atento e crítico, que questione as estruturas de poder, as estruturas de dominação presentes na sociedade, estruturas estas que substanciam as desigualdades. Desse modo, a interculturalidade crítica busca promover também a justiça social, bem como o diálogo e o respeito entre as mais diversas culturas.

CAPÍTULO 2 - POLÍTICA LINGUÍSTICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO MUNICÍPIO DE MANAUS – AMAZONAS

“Nada sobre nós sem nós”

DILI (2019)

Iniciamos este capítulo com a célebre frase – tema pronunciado pela DILI – Década Internacional das Línguas Indígenas: “Nada sobre nós sem nós”. Essa afirmação exprime o sentimento de um grito de existência e dignidade, que se configura como uma poesia política que afirma: nenhuma decisão é justa quando feita sem a voz, o olhar e a presença de quem vive a própria história. Ou seja, nenhuma decisão acerca das línguas indígenas deve ser tomada sem a voz dos próprios povos originários.

Neste capítulo, discutimos as legislações referentes à Política linguística do estado do Amazonas e do município de Manaus em prol das línguas indígenas. A discussão é suscitada por ser um dos objetivos específicos da pesquisa. Por intermédio dessa discussão, é possível realizar uma análise mais aprofundada da implementação da política linguística e o ensino bilíngue na escola indígena Kunyata Putira, do povo Baré, da comunidade São Thomé, em Manaus, e sua implicação para o fortalecimento da identidade, da afirmação e da reafirmação étnica do povo Baré, que é o objetivo geral da pesquisa.

2.1 Política linguística e Planejamento linguístico: conceituação e exemplos de implementação

Para uma discussão acerca da política linguística atual no Brasil relacionada aos povos indígenas, se faz necessário primeiro discutirmos o conceito de política linguística. Segundo Calvet (2007), a política linguística trata das decisões sobre as relações entre línguas e sociedade, enquanto o planejamento se refere à sua implementação. O termo “planejamento linguístico” surgiu, em 1959, com os estudos de Haugen, que o definiu como uma intervenção do Estado para formar uma identidade nacional. O planejamento linguístico pode ser compreendido como a dimensão operacional da política linguística. Embora haja diferenças de abordagem entre tradições acadêmicas — especialmente entre pesquisadores norte-americanos e europeus — ambos os campos reconhecem que política e planejamento linguístico não são instâncias dissociadas, mas partes de um mesmo processo. A política linguística estabelece princípios, diretrizes e objetivos, enquanto o planejamento linguístico viabiliza sua

implementação por meio de ações concretas, normativas e institucionais. Nesse sentido, ambos constituem um contínuo indissociável: sem planejamento, a política linguística permanece no plano declaratório; sem política, o planejamento carece de orientação e legitimidade.

A política linguística se consolidou como campo de estudos na segunda metade do século XX, especialmente no contexto Pós-Segunda Guerra Mundial e dos processos de descolonização na África e na Ásia. Parte da literatura associa seu surgimento às demandas de Estados recém-independentes e de minorias linguísticas, que buscavam organizar suas línguas no interior de projetos nacionais (Joshua Fishman; Einar Haugen). No entanto, afirmar que a política linguística surge apenas como resposta a problemas de países em desenvolvimento é uma leitura limitada e eurocentrada, pois desconsidera que grupos humanos historicamente organizam e regulam suas práticas linguísticas de forma autônoma, independentemente da intervenção estatal.

Autores contemporâneos problematizam essa narrativa de base colonial, argumentando que o campo foi inicialmente estruturado a partir de uma perspectiva estatal e modernizante, vinculada à construção de Estados-nação homogêneos de acordo com Bernard Spolsky (2004) e James W. Tollefson (1991). Essa perspectiva tende a invisibilizar formas locais e comunitárias de regulação linguística, frequentemente presentes em sociedades indígenas e tradicionais. Assim, é necessário compreender a política linguística para além do aparato estatal, reconhecendo práticas autônomas que podem ocorrer inclusive em resistência às imposições oficiais. É nesse contexto que se estabelece um diálogo com a dimensão do poder discutida por Severo (2013) que compreende a política linguística está intrinsecamente relacionada às relações de poder. Dialogando com Michel Foucault, a autora amplia a compreensão do poder ao concebê-lo como difuso, capilarizado e presente nas práticas sociais cotidianas, e não restrito às instituições formais do Estado. Nessa perspectiva, a política linguística não se limita a decretos, leis ou documentos oficiais, mas se manifesta também em decisões locais, em práticas escolares, comunitárias e familiares.

Nesse sentido, Severo (2013) distingue frequentemente políticas linguísticas de orientação top-down e bottom-up. As políticas top-down são formuladas por instâncias governamentais e impostas verticalmente à população, como leis que oficializam uma língua nacional ou regulam seu uso na administração pública. Já as políticas bottom-up emergem das comunidades, de movimentos sociais ou de coletivos locais, se configurando como iniciativas ascendentes que podem posteriormente influenciar decisões estatais, como aponta Bernard Spolsky (2004).

A partir da leitura foucaultiana, apresentada por Severo (2013), o poder está para além de repressivo, isto é, não atua somente proibindo ou impondo normas, mas também produtivo,

pois produz saberes, subjetividades e práticas linguísticas. Assim, uma política linguística pode tanto restringir o uso de determinadas línguas quanto promover novos espaços de circulação e reconhecimento. No contexto brasileiro, por exemplo, processos de cooficialização de línguas indígenas em municípios resultam, em grande medida, de mobilizações comunitárias e indígenas que reivindicam reconhecimento institucional, configurando práticas de política linguística ascendentes.

Outro exemplo relevante é o planejamento linguístico comunitário na África do Sul, especialmente no período pós-apartheid. Após 1994, a nova Constituição reconheceu onze línguas oficiais (.....), buscando romper com a hierarquização linguística do regime anterior. No entanto, para além do reconhecimento constitucional, diversas comunidades passaram a desenvolver iniciativas locais de valorização e fortalecimento de línguas africanas, envolvendo produção de materiais didáticos, formação de professores e promoção do uso dessas línguas em contextos públicos. Tais ações evidenciam que o planejamento linguístico não se limita à formulação estatal, mas envolve práticas comunitárias que participam ativamente da gestão e de revitalização linguística.

Quanto ao termo planejamento linguístico, este foi sistematizado por Einar Haugen em 1959, ao analisar os processos de padronização do norueguês. Haugen definiu o planejamento linguístico como um conjunto de ações deliberadas voltadas à normatização e à implementação de uma variedade linguística, frequentemente associadas à construção de identidades nacionais. Posteriormente, o campo se expandiu e passou a diferenciar política linguística (mais relacionada às decisões e orientações gerais) de planejamento linguístico (referente à implementação prática dessas decisões).

Podemos observar ainda uma distinção de enfoque entre tradições acadêmicas. Pesquisadores norte-americanos, influenciados por uma abordagem mais funcionalista, tendem a enfatizar aspectos técnicos do planejamento, como padronização, codificação e elaboração de *corpus*. Já parte da tradição europeia e crítica, influenciada por teorias sociais e pós-estruturalistas, dedica maior atenção às relações de poder, e às desigualdades produzidas ou reproduzidas pelas políticas linguísticas. Essa ampliação teórica contribui para compreender a política linguística, um campo estudo atravessado por disputas simbólicas, históricas e coloniais.

Existe uma distinção entre planejamento indicativo, que se baseia em acordos sociais, e planejamento imperativo, que envolve a socialização dos meios de produção. Ambos os tipos, apesar das diferenças, compartilham características como análise de perspectivas e execução de planos. Como exemplos práticos temos no planejamento indicativo a intervenção estatal e no

planejamento imperativo a intervenção direta do Estado por meio de normas e determinações legais obrigatórias, como a definição oficial de uma língua para uso administrativo e educacional, reformas ortográficas instituídas por legislação ou a determinação da língua de instrução no sistema educacional.

A função do Estado é fundamental no sentido de que ele é que tem o poder de transformar planejamento em prática, ou implementar. Haugen, em 1964, associou planejamento linguístico à avaliação de mudanças linguísticas, visando influenciar as escolhas de língua. O contexto de suas reflexões estava relacionado, sobretudo, às experiências de padronização linguística em países europeus e escandinavos, com destaque para o caso da língua norueguesa, analisada por ele em estudos sobre sua codificação e modernização. As mudanças linguísticas observadas por Haugen referiam-se principalmente à seleção de variedades linguísticas, à codificação ortográfica e gramatical, à elaboração funcional da língua e à sua aceitação social, etapas que posteriormente estruturariam seu modelo clássico de planejamento linguístico. Em suas análises, ele focou na decisão, mas não abordou questões de poder e relações entre línguas. O planejamento, até então, apenas considerava questões de padronização. P. S. Ray e V. Tauli (1968), com um enfoque instrumentalista, também falharam em incluir a dimensão social. Em 1967, Haugen diferenciou o planejamento do *corpus*, que trata das formas da língua, do planejamento do *status*, que se refere às funções sociais da língua (Calvet 2007).

Calvet (2007) ainda destaca que, ao longo do tempo, outros pesquisadores, como Ferguson e Fishman, ampliaram as percepções sobre diglossia e *status* linguístico. A abordagem de Chaudenson, em 1990, focou na relação entre *status* e uso das línguas, permitindo uma nova consideração das políticas linguísticas. Calvet (2007) sugere um modelo mais amplo para entender as complexidades linguísticas, reconhecendo que nem todas as línguas podem cumprir todas as funções, como é o caso das línguas ágrafas. O planejamento linguístico deve incluir etapas como a criação de um sistema de escrita e o desenvolvimento de terminologia. Assim, as intervenções no ambiente linguístico, querendo equipar línguas ou legislar, refletem fenômenos presentes na vida cotidiana. As políticas linguísticas, portanto, são impactadas por movimentos políticos e sociais.

Com relação à implementação de política linguística com resultados positivos, temos o exemplo da Galícia. Monteagudo (2019) explica que a política linguística na Galícia se desenvolveu, desde a aprovação do Estatuto de Autonomia (1981) e da Lei de Normalización Lingüística (1983), com o objetivo de promover o galego como língua cooficial em situação de equidade com o castelhano. Um exemplo emblemático de sua implementação foi a aprovação

unânime do Plan Xeral de Normalización da Língua Galega (2004) pelo Parlamento da Galícia, que determinou metas e medidas de promoção do idioma em diferentes espaços: administração pública, sistema educativo, meios de comunicação e produção cultural. O plano previa, entre outras disposições, a valorização do conhecimento do galego para o acesso à função pública, a ampliação de sua presença como língua veicular em todos os níveis de ensino e o fortalecimento de sua difusão em meios audiovisuais e editoriais. Contudo, Monteagudo (2019) destaca que embora o plano tenha representado um marco normativo de consenso, sua aplicação prática ainda se revelou com algumas limitações, com cumprimento parcial das metas e impacto restrito diante da predominância social do castelhano. Tal cenário evidencia a distância entre a formulação legal da política linguística e a efetividade de sua implementação, bem como os desafios persistentes para a consolidação da transmissão intergeracional do galego e para sua plena normalização na sociedade contemporânea.

Dentro desse contexto, é importante ressaltar o caráter da política linguística enquanto política pública. As políticas públicas são mecanismos de extrema importância para garantias de direitos dos seres humanos, de grupos historicamente minoritários, que passaram por genocídios e demasiadas violências, inclusive nos tempos atuais. Diversos direitos estão garantidos pela lei fundamental do Estado brasileiro, a Constituição Federal de 1988, entre as quais se destaca o reconhecimento do direito à língua aos povos indígenas, previsto no artigo 231.

Para compreender a relação entre política pública e política linguística, se faz necessário trazer o conceito de política pública. No campo da Ciência Política, o conceito de política pública tem sido formulado a partir de diferentes perspectivas teóricas, todas enfatizando a centralidade da ação estatal na organização da vida social. Uma das definições mais recorrentes é a de Thomas R. Dye (1972), para quem política pública corresponde àquilo que os governos escolhem fazer ou não fazer, destacando que tanto a ação quanto a omissão estatal produzem efeitos concretos na sociedade. Em perspectiva anterior, Harold D. Lasswell (1936) sintetizou o campo ao defini-lo como o estudo de “quem recebe o quê, quando e como”, enfatizando o caráter distributivo e relacional do poder nas decisões governamentais. No contexto brasileiro, Maria das Graças Rua (1998) compreende políticas públicas como o conjunto de decisões e ações relacionadas à alocação imperativa de valores, ressaltando a dimensão normativa e institucional dessas escolhas. Em conjunto, essas formulações evidenciam que políticas públicas não se restringem a programas governamentais específicos, mas constituem processos decisórios estruturados por relações de poder, disputas de interesses e mecanismos institucionais de implementação.

Diante do exposto, podemos entender que as políticas públicas possuem um caráter de oficialidade, pois são fomentadas pelo estado. Todavia, é pertinente salientar que muitas políticas públicas são alcançadas por conta da reivindicação dos movimentos sociais, organizações sociais que lutam para fazer valer seus direitos.

Já o conceito de política linguística diz respeito à relação de poder e utilização das línguas, a decisões políticas sobre o uso da língua na sociedade (Calvet, 2007). Os cidadãos podem escolher uma política, mas somente o estado possui os meios para implementá-la, pois “ele que dispõe dos meios para divulgar e fazê-la praticável” (SIMAS, PEREIRA e SILVA, 2022, p.46).

Efetivamente qualquer grupo pode elaborar uma política linguística [...]. Mas apenas o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio de planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas. [...] por isso devemos admitir que, na maior parte dos casos, as políticas linguísticas são iniciativas do Estado ou de uma entidade que disponha no seio do Estado de certa autonomia política (como na Catalunha, a Galiza ou o País Basco na Espanha) (CALVET, 2007, p. 21).

Por isso, a política linguística faz parte das políticas públicas, porém, no Brasil, os governos federais, estaduais e municipais têm deixado de fora das suas ações e não disponibilizando recursos materiais e humanos para implementação da política linguística de fortalecimento linguístico garantida pela Constituição de 1988. Na maioria das vezes, criam leis voltadas à política linguística em prol das línguas indígenas, por exemplo, mas não fazem o planejamento linguístico e não disponibilizam os recursos necessários à implementação de tal política, não a divulgam e não elaboram ações para torná-la praticável.

Corroborando com o exposto, Souza e Pereira (2016, p.174 e 175) evidenciam que:

Esse conjunto de determinações são escolhas conscientes que surgem da necessidade de se gerenciarem conflitos e problemas de um contexto multilíngue permeado por diferentes interesses presentes na esfera pública. Ora, isto nada mais é do que uma política pública que, por meio de um agente que pode ser o Estado, busca tentar intervir numa realidade linguística que foi problematizada no meio social, alterando os rumos de uma determinada situação linguística.

Ou seja, a política linguística possui um caráter de tomada de decisão, por conta das intervenções que tais políticas têm sobre o uso da língua nas sociedades. Por outro lado, o Governo é o responsável por planejar ações para efetivação de uma política linguística, logo, ela, a política linguística, precisa compor o planejamento de políticas públicas. Por isso, a política linguística deve ser compreendida como uma esfera específica dentro do amplo campo das políticas públicas, uma vez que ela representa ações estatais deliberadas voltadas à regulamentação, à promoção e à garantia dos direitos linguísticos, sobretudo daqueles

segmentos historicamente marginalizados. A política linguística em prol das línguas indígenas, portanto, deve integrar o conjunto das políticas públicas porque a língua não é apenas um meio de comunicação, mas um direito, um recurso social e um instrumento de poder. Logo, quando o Estado define (ou deixa de definir) ações sobre as línguas, ele está impactando diretamente a cidadania, acesso a direitos e inclusão social dos povos indígenas.

Segundo Rua (2009), as políticas públicas são um campo de conhecimento que busca, simultaneamente, colocar em evidência as intenções do Estado e os processos pelos quais essas intenções se transformam em ações concretas. Conforme explicitado na literatura sobre políticas públicas, tais políticas envolvem tanto a dimensão de *policy*, isto é, as ações formalizadas do Estado, quanto a dimensão de *politics*, referindo-se aos conflitos de interesses e de valores que permeiam sua formulação e implementação.

Ao compreendermos política linguística de forma tal (explicar como você está entendendo PL), é possível compreender que o reconhecimento das línguas indígenas depende da existência de marcos legais, como a Constituição Federal de 1988 ou a LDB de 1996, e também das disputas políticas que envolvem movimentos indígenas, agentes governamentais e instituições de ensino. Assim, a política linguística deve ser vista como uma política pública resultante da interação entre múltiplos atores e interesses sociais, e não como uma medida restrita ao campo acadêmico ou cultural.

Leonardo Secchi (2014) contribui para essa compreensão ao apresentar uma estrutura analítica para o estudo das políticas públicas, destacando suas dimensões de conteúdo, ciclo, atores, instituições e estilos de política. O autor propõe uma definição abrangente de política pública como um conjunto de decisões e ações, intencionais e coerentes, tomadas por diferentes atores com o objetivo de enfrentar problemas coletivos. Para Secchi (2014), a política pública deve ser entendida como um processo que envolve tanto a formulação de diretrizes quanto a sua implementação e avaliação, sempre em meio a disputas e negociações entre múltiplos agentes.

Silva (2009; 2011; 2013) enfatiza que a análise das políticas públicas deve ir além da formulação e da implementação, incorporando também a dimensão da avaliação. Para a autora, avaliar uma política pública significa verificar se ela cumpre seus objetivos, se atende de fato às demandas sociais que motivaram sua criação e se gera impacto real na vida dos sujeitos a que se destina. Nesse sentido, a política pública não pode ser concebida como uma ação fragmentada ou isolada, mas como parte de um sistema articulado de programas, diretrizes e instrumentos institucionais.

Ao transpor essa perspectiva para o campo da política linguística, é possível compreender que medidas como o reconhecimento das línguas indígenas ou a previsão legal de seu uso no ensino não podem ser vistas como iniciativas autônomas de grupos. Pelo contrário, só adquirem sentido quando integradas a programas educativos e culturais mais amplos, capazes de assegurar tanto a implementação prática quanto a avaliação de seus resultados. Dessa forma, a política linguística enquanto política pública deve ser avaliada em termos de sua efetividade (se promove a preservação e revitalização das línguas), eficácia (se alcança os objetivos propostos, como o ensino bilíngue) e eficiência (se utiliza adequadamente os recursos disponíveis). Com base em Silva (ibid), pode-se afirmar que a política linguística referente às línguas indígenas só se concretiza plenamente quando inserida em um conjunto estruturado de ações estatais, com planejamento linguístico que incluem a formulação legal, o levantamento sociolinguístico, a implementação pedagógica e a avaliação permanente de seus impactos socioculturais e sociolinguísticos.

2.2 Políticas linguísticas do Brasil

Ao longo da história do Brasil, a política linguística voltada para os povos indígenas oscilou entre dois paradigmas principais: o modelo de substituição linguística e o modelo de fortalecimento linguístico. Nesse sentido, o modelo de substituição linguística se caracterizou como uma política que visava à imposição da língua do colonizador em detrimento das línguas indígenas. Seu objetivo implícito era a integração ou assimilação dos povos originários à sociedade nacional, o que implicava, de forma direta, o apagamento de suas identidades linguísticas e culturais. Segundo Maher (2009), durante o período colonial, se verificou a imposição do português e, posteriormente, o uso da chamada “língua geral”, como o *nheengatu*, em diversas regiões do país. Já no século XX, instituições como o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e, mais tarde, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), reforçaram a alfabetização prioritariamente em português, consolidando o projeto de homogeneização linguística. Mesmo quando havia espaço para o uso das línguas indígenas, como no caso de materiais elaborados pelo Summer Institute of Linguistics (SIL), a lógica subjacente permanecia a mesma: utilizar a língua indígena apenas como uma etapa de transição para, em seguida, substituí-la pelo português. Por sua vez, a política de fortalecimento linguístico pode ser entendida como:

Política de manutenção ou vitalização linguística, nomeada pelo autor Programa Bilíngue de Manutenção ou Vitalização Linguística, a qual permite a presença da língua indígena como língua de instrução em todos os níveis de ensino e em todas as

atividades, como forma de defesa e fortalecimento da língua nativa e, ao mesmo tempo, se abre para o ensino da Língua Portuguesa. Assim, o compromisso desta política é tornar o aluno proficiente na escrita, leitura e compreensão de ambas as línguas ensinadas na escola [...] (D'Angellis, 2000 apud Simas; Pereira, 2016, p.27).

A política de manutenção engloba medidas destinadas à manutenção, promoção e revitalização de línguas minoritárias e indígenas, reconhecendo sua importância enquanto patrimônio cultural e instrumento de afirmação identitária. No Brasil contemporâneo, esse tipo de política vem se expressando em iniciativas de co-oficialização e ações de revitalização linguística. No decorrer deste capítulo, abordaremos tais iniciativas.

Com relação às políticas linguísticas voltadas para os povos indígenas, Simas (2022 p.57) aponta que o Brasil define sua política linguística da seguinte maneira:

Entendemos que o Governo assume um modelo de Política Linguística: o bilíngue intercultural que visa equiparar as línguas indígenas à portuguesa tanto na forma (gramáticas, dicionários, ortografia) quanto no status. A medida tomada para essa política acontecer é a implantação da Educação Bilíngue/Intercultural nas comunidades indígenas, porém não há um planejamento linguístico satisfatório para viabilizar este tipo de ensino, só há orientações gerais no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, que terminam restringindo a discussão sobre línguas em contextos diversificados e a inserção no currículo da escola indígena de uma disciplina nomeada língua indígena.

Ou seja, o Brasil define uma política linguística, todavia não apresenta um planejamento de execução dessa política. Vale ressaltar que não se trata de um planejamento unificado, pois, como bem explicita Simas (2022, p.56): “Ressaltamos que o Governo define uma Política Linguística, mas não elabora um planejamento linguístico. Delega aos Estados e aos municípios a tarefa de executar a política, porém o grande trabalho fica a cargo das escolas indígenas e do professor indígena.” Diante do exposto por Simas (2022), fica evidente que não há por parte do Estado ações concretas para a materialização do planejamento linguístico. Nesse sentido, a política linguística atual no Brasil para os povos indígenas perpassa por todas essas nuances.

Simas (2023) traz também um panorama atual das situações das línguas indígenas no Brasil, bem como a atual política linguística e uma proposta de planejamento linguístico, que podem ser observados nos quadros 1 e 2 a seguir. No quadro 1, temos sintetizados uma linha do tempo dos eventos ocorridos acerca das perdas e da preservação das línguas indígenas no Brasil, que se configura como a fase de substituição linguística. No quadro 2, temos as situações e propostas para as línguas indígenas no Brasil, que se configuram como a fase de fortalecimento linguístico.

Quadro 1 - linha do tempo: eventos ocorridos acerca das perdas e da preservação das línguas indígenas no Brasil

Ano / Período	Evento	Efeito sobre as línguas indígenas
1500	Existência de mais de 1.200 línguas indígenas no território brasileiro	Diversidade linguística extrema
Século XVI–XVIII	Predomínio do Tupi (Tupinambá) como "língua geral"	Colonização pela língua nheengatu
1758	Marquês de Pombal proíbe o Tupi e impõe o português como única língua oficial	Início do apagamento linguístico sistemático, política linguística de substituição.
1835–1840	Guerra da Cabanagem	Extermínio de falantes de línguas indígenas na Amazônia (p. 111)
1879–1910	Ciclo da borracha: migração de nordestinos à Amazônia	Substituição linguística pelo português (p. 111)
1916–1990	Salesianos proíbem línguas indígenas em internatos	Proibição explícita do uso das línguas e de manifestações culturais (p. 112)
1988	Constituição Federal assegura uso de línguas indígenas nas escolas em Terras Indígenas	Primeiro reconhecimento legal (Art. 210, §2º) (p. 115)
2002	Co-oficialização das línguas Baniwa, Tukano e nheengatu em São Gabriel da Cachoeira	Marco inicial da co-oficialização municipal (p. 114, 117)
2009	Criação dos Territórios Etno-educacionais (Decreto nº 6861)	Organização política e educacional baseada em afinidades linguísticas e territorialidades (p. 116)
Atualidade	Ameaça de extinção de 30% das línguas indígenas até 2030	Situação crítica, com algumas línguas com apenas 5 ou 6 falantes (p. 112)

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2025), baseada em Simas (2023).

Quadro 2 - Situações e propostas para as línguas indígenas no Brasil

Aspecto	Informação Principal
Número de línguas em 1500	Mais de 1.200 línguas faladas por mais de 2 milhões de indígenas (p. 110)
Número atual (estimado)	Entre 150 e 274 línguas (p. 112)
Línguas com +10 mil falantes	Tikuna, Guaraní Kaiowá, Kaingang, Xavante, Yanomami (p. 113)
Principais causas da perda	Doenças, extermínio, deslocamento territorial, imposição do português, proibição religiosa (p. 110-112)
Consequência atual	87% das línguas estão ameaçadas (p. 114)
Constituição de 1988	Política de fortalecimento linguístico - Garante o uso das línguas indígenas na educação nas TIs (Art. 210, §2º) (p. 115)
Problema central atual	Ausência de política linguística nacional; ações limitadas às escolas em Terras Indígenas (p. 115-116)
Propostas principais	Criação de uma Lei Federal de Política Linguística, co-oficialização estadual/federal, departamento e serviço de normatização, ensino superior com políticas bilíngues (p. 118)
Políticas sugeridas	Implantação, revitalização, bilinguismo, multilinguismo, conforme a realidade sociolinguística específica de cada povo indígena (p. 117)

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2025), baseada em Simas (2023).

Simas (2023) discute o estado crítico das línguas indígenas no Brasil e propõe diretrizes para uma política e planejamento linguístico que contemplem as necessidades linguísticas dos povos indígenas e suas reivindicações. A autora também chama atenção para o histórico de perda linguística desde a colonização, marcada pela fase de política de substituição linguística e analisa os fatores sociais, políticos e culturais responsáveis. Assim, Simas defende que o Brasil precisa de uma política linguística nacional, para além das atuais legislações educacionais, visando a manutenção e a revitalização das línguas indígenas e propondo ações práticas como co-oficialização de idiomas, formação de professores, criação de departamentos específicos e maior envolvimento das universidades. E, para além disso, Santos (2023 p. 151) ressalta:

Faz-se necessário, no Brasil, um sistema de controle das produções referentes às línguas e aos povos indígenas, para que os conhecimentos produzidos nas pesquisas retornem para os falantes, para que seja instrumento de fortalecimento da língua, considerando que a linguagem teórica das teses, dissertações, artigos, não são inteligíveis para os povos indígenas, que não possuem conhecimento teórico suficiente para apreender os conhecimentos registrados sobre suas línguas. Além desse desafio, há o fato que parte significativa da documentação está em língua estrangeira: inglês, francês, alemão.

Nesse contexto sobre a preocupação com as perdas das línguas indígenas no Brasil, Rascov (2020 p.14 e 15) traz uma reflexão urgente e necessária sobre os riscos que as línguas ameríndias têm corrido. E para exemplificar esta situação, aborda que, no Brasil, há um homem e uma mulher, Känätsi, de 78 anos, e Híwa, de 76, que falam uma língua chamada Warázu, que só eles entendem. Eles vivem em Pimenteiras, Rondônia, e preferem usar Warázu em vez de português ou espanhol, pois seus filhos e netos não aprenderam a língua. Känätsi e Híwa são os últimos falantes nativos dessa língua, que pertence à família Tupi-Guarani e está em perigo de extinção. Apesar de serem parte do povo Warazúkwe, também conhecido como Guarasugwe, Guaraiutá ou Pauserna, muitos deles foram forçados a sair de suas terras na década de 1960. Os habitantes locais os chamam de “índios bolivianos”, mesmo que grande parte viva no Brasil.

Pesquisadores da Universidade Federal de Rondônia estudam a língua por meio de Känätsi e Híwa, na esperança de que as próximas gerações possam reviver a língua de seus antepassados. A situação deles é um exemplo do que ocorre globalmente: línguas indígenas estão desaparecendo. E para frear esse desaparecimento a DILI - Década Internacional das Línguas Indígenas foi estabelecida pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2019, após o

encerramento do Ano Internacional das Línguas Indígenas. Esta iniciativa surgiu a partir do pedido dos povos indígenas da Bolívia, que reconheceram a necessidade de uma ação contínua e eficaz para o reconhecimento, valorização e preservação das línguas indígenas em todo o mundo. Em resposta a essa legítima demanda dos povos indígenas bolivianos, a Declaração de Los Pinos foi criada no México em 2020, definindo as diretrizes para o desenvolvimento de um Plano de Ação Global para a DILI. Esta declaração enfatiza a importância da participação ativa dos povos indígenas nos processos de decisão, consulta, planejamento e implementação, sob o lema “Nada sobre nós sem nós”.

Dentro dessa perspectiva, Rubim, Bomfim e Meirelles (2022) abordam um conjunto de concepções de língua e linguagem sustentadas nas epistemologias indígenas. Quanto a essas epistemologias, Valim e Danner (2023, p.117) destacam:

Nota-se que o empreendimento colonial, por sua vez, tornou-se com o tempo, uma espécie de legitimadora de certos saberes. Todos os conhecimentos que não provenientes do velho continente se tornam então apenas superstição, mitologia e selvageria. Não há, portanto, neste contexto histórico, a possibilidade de consideração por outras cosmovisões e cosmopolíticas que não aquelas 118 tradicionalmente instituídas pela religião e pelos poderes das realidades envolvidas nos processos coloniais.

Ou seja, as epistemologias indígenas, não eram consideradas. Porém, nos últimos anos, esse cenário vem mudando. Baniwa (2019) destaca que a linguagem não é apenas um meio de comunicação entre pessoas, mas também entre humanos e entidades espirituais ou cósmicas. A manutenção dessa comunicação é vista como essencial para o equilíbrio do universo.

Assim sendo, as dimensões bilíngue/multilíngue e intercultural precisam ser levadas a sério nas escolas indígenas, pela importância que elas representam para a continuidade histórica dos povos indígenas e dos seus saberes e modos de vida. Sem as suas línguas, não é possível garantir a continuidade dos processos educativos tradicionais desses povos. Muitos aspectos materiais e imateriais, centrais nas culturas indígenas, só podem ser transmitidos por meio das lógicas e estruturas das línguas tradicionais.

Nesse sentido, a valorização das línguas indígenas no contexto escolar está relacionada à continuidade histórica dos povos indígenas, pois suas línguas são os veículos primários de transmissão de saberes, memórias, práticas e cosmovisões específicas de cada povo. A língua é mais do que um instrumento de comunicação, ela carrega categorias ontológicas próprias que estruturam modos distintos de entender o mundo.

Como bem suscita Walsh (2019), o reconhecimento da interculturalidade crítica implica admitir que existem outras racionalidades, outras lógicas de produção de conhecimento que não se articulam segundo os paradigmas ocidentais. Nesse contexto, a substituição das línguas indígenas por línguas hegemônicas, como por exemplo o português, causou rupturas profundas nos sistemas tradicionais de ensino e aprendizagem dos povos indígenas do Brasil. Portanto, assegurar a presença e a valorização das línguas indígenas na escola não é apenas uma questão de inclusão linguística, mas de justiça histórica e de fortalecimento da autonomia dos povos indígenas em seus próprios processos formativos.

Nesse sentido, um outro desafio é posto aqui: uma luta constante contra as marcas do colonialismo, a colonialidade, explicada pelos autores. A colonialidade do poder, do ser e do saber é apresentada por Quijano (2007, p.93) como

uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, [...]” e para Mignolo (2017, p.2), “A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada.

Na perspectiva de Anibal Quijano e Walter Mignolo, a colonialidade pode ser compreendida como a lógica estruturante do mundo moderno, constituída a partir da imposição de classificações raciais e étnicas que hierarquizam os povos e organizam as relações de poder em escala global. Para esses autores, o capitalismo moderno não se desenvolveu de forma neutra, mas apoiado em uma matriz de dominação que definiu grupos como superiores e inferiores, influenciando o controle do trabalho, da autoridade, do conhecimento e da economia. Ainda que os regimes coloniais tenham formalmente terminado, essa lógica permanece ativa, sustentando desigualdades e moldando as formas contemporâneas de organização social, política e epistêmica.

Nesse sentido, a colonialidade do poder para esses autores está relacionada às maneiras como as posições de poder globais moldaram-se pela colonização e permaneceram de modo ativo após o fim oficial das colônias. Mignolo (2017) ainda salienta que o conceito de colonialidade está ligado ao de modernidade, pois o colonialismo estrutura as relações econômicas e, para além disso, estrutura os sistemas de conhecimento, de identidade e das práticas culturais e sociais.

Em contrapartida a colonialidade, temos a decolonialidade. Nas palavras de Valim e Danner (2023, p.120): “Agora, quanto à Decolonialidade, por sua vez, busca uma mudança drástica de todas as formas de domínio hegemônico atuais; sobretudo, nos campos do

conhecimento, nas relações intersubjetivas e na própria configuração mesma das instituições”. Desse modo, a decolonialidade se apresenta como uma mudança para que as epistemologias indígenas sejam consideradas nos meios acadêmicos. Para exemplificar, Valim e Danner (2023, p. 121) trazem as obras que materializam o pensamento indígena, suas ontologias: “Ayvu Rapyta dos Mbyá Guaraní, redigida por León Cadogan (1959), e A Queda do Céu, de Davi Kopenawa (2015), referente ao pensamento xamânico yanomami”. Para além desses, há outros autores indígenas filósofos, como, por exemplo, Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Werá Jecupé, entre outros.

É importante ressaltar também a fala do professor Gesem Baniwa (2006, p. 29) sobre (descreva brevemente o assunto):

os povos indígenas brasileiros de hoje são sobreviventes e resistentes da história de colonização europeia, estão em franca recuperação do orgulho e da autoestima identitária e, como desafio, buscam consolidar um espaço digno na história e na vida multicultural do país.

Diante disso, as obras que temos com relação às epistemologias indígenas representam justamente essa busca de consolidação digna na história e na vida multicultural do Brasil. E não só na história do passado, mas também no futuro do nosso país e do planeta, como anuncia Krenak (2022, p.11): “Os rios, esses seres que sempre habitaram os mundos em diferentes formas, são quem me sugerem que, se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui.”

Nesse contexto, Rubim, Bomfim e Meirelles (2022, p.166), líderes indígenas Kokama, destacam que:

Na aldeia ou no universo urbano, a relação entre língua e território deve ser considerada em qualquer construção e implementação de políticas linguísticas. Essas relações vêm ao encontro da importante compreensão de que sem a garantia da demarcação dos territórios e dos modos de vida próprios dos povos indígenas, constantemente ameaçados pelo Estado brasileiro, não podemos avançar muito nos projetos de revitalização e retomada de línguas indígenas. Isso quer dizer que consideramos fundamental relacionarmos as políticas linguísticas com as concepções de língua/linguagem dos povos indígenas e, para isso, levantamos um conjunto de concepções de língua/linguagem produzidas pelos povos indígenas e seus intelectuais, a partir de um caráter holístico, orgânico e interdependente de natureza e do cosmo (LUCIANO, 2017), também denominado de Bem Viver.

Ou seja, a elaboração de políticas linguísticas para os povos indígenas deve se fundamentar em epistemologias próprias, partindo da compreensão da língua como um elemento vital, espiritual e cosmopolítico. Nessa perspectiva, a linguagem não se reduz a um instrumento de comunicação entre os seres humanos, e sim constitui uma rede de relações entre

seres humanos, não humanos e o cosmos, articulando território, espiritualidade, memória, identidade e Bem Viver. A língua é patrimônio coletivo em constante transformação e manutenção, cuja função transcende a interação social e assume dimensões tanto simbólicas quanto transcendentais, especialmente por meio das práticas xamânicas e da escuta da natureza. Portanto, a formulação de políticas públicas deve romper com a matriz colonial e considerar essas concepções holísticas, orgânicas e interdependentes, assegurando o protagonismo indígena e a articulação entre língua, vida e território.

2.3 Colonização linguística no Amazonas: da política linguística de substituição linguística à política linguística de fortalecimento linguístico

Com relação à colonização linguística no Amazonas, ressaltamos que o processo de constituição da Língua Portuguesa como língua nacional no Brasil, a partir do período de colonização, aconteceu de forma violenta. Os povos nativos foram obrigados a assumir a língua do colonizador, marcando, assim, a fase da política linguística de substituição linguística, como destacam Estácio e Souza (2016, p. 45-46):

Na primeira fase do período colonial, as línguas das culturas serviram como instrumento de domesticação e exclusão, facilitando a política de exploração. [...] a prática missionária decidiu reprimir as diferentes línguas na tentativa de “abolir as diferenças” e “facilitar a tarefa comunicativa” para viabilizar o projeto colonial por meio da “política do silenciamento”. Na prática, isso significou a imposição de uma única língua.

O que nos faz refletir que a imposição de uma única língua para se comunicar gerou o silenciamento da diversidade etnolinguística presente na Amazônia, como explicam Estácio e Souza (2016, p. 48):

durante o período colonial (século XVI), ocorre uma espécie de negociação das “heterogeneidades linguísticas em espaços multilíngues” para formulação de espaços bilíngues onde falar a língua geral funciona “imaginariamente” como falar as línguas indígenas. Ainda nas palavras dessa autora, “a política de institucionalização da língua geral, funcionando como uma das práticas necessárias de dominação do povo colonizado, trabalha a domesticação das línguas em contato”.

No período colonial, especialmente a partir do século XVI, o território era marcado por ampla diversidade linguística indígena. Diante dessa heterogeneidade, a colonização não impôs imediatamente a língua portuguesa como idioma dominante. Inicialmente, houve a institucionalização da chamada língua geral (nheengatu), derivada de línguas indígenas, sobretudo do tronco tupi, como estratégia de mediação entre diferentes povos e entre indígenas

e colonizadores. Essa institucionalização não representou valorização da diversidade, mas uma forma de organizá-la sob controle colonial. Ao eleger a língua geral como meio oficial de comunicação, reduziu-se a pluralidade de línguas indígenas a um código mais amplo que passou a funcionar como representação das demais. Assim, falar a língua geral passou a equivaler, simbolicamente, a falar “as línguas indígenas”, apagando línguas nativas e enfraquecendo especificidades étnicas e culturais.

Esse processo configurou uma política de domesticação linguística: as línguas em contato foram enquadradas, reguladas e subordinadas a uma lógica administrativa e evangelizadora. Somente posteriormente, sobretudo a partir do século XVIII com as reformas pombalinas, a língua portuguesa foi oficialmente imposta como instrumento direto de unificação e controle. Portanto, a imposição linguística ocorreu em etapas: primeiro por meio da padronização e institucionalização da língua geral e, depois, pela substituição progressiva desta pelo português como língua hegemônica do Estado colonial.

Neste sentido, é possível observar que a política linguística desse período visava a extermínio das demais línguas indígenas, transformando-a em única língua, destruindo a diversidade linguística na Amazônia. Quanto a essa diversidade, Aryon Rodrigues (2015, p. 40) ressalta que “a diversidade etnolinguística da Amazônia é importante não só pelo grande número de línguas e, conseqüentemente, de etnias, mas também devido à singularidade de umas e outras”. O autor ainda traz informações relevantes para se ter ideia da dimensão dessa diversidade etnolinguística:

No interflúvio Tapajós-Madeira foram identificados 61 povos e, para dar conta da possibilidade de haver mais de um povo com a mesma língua, foi estimado o número de 45 línguas, com uma redução, portanto, de 25%. Se ainda considerarmos razoável esse tratamento, podemos fazer a projeção desse número, que ocorria numa área amazônica de cerca de 300.000 km², para toda a Amazônia legal, cuja superfície é de aproximadamente 4.000.000 km², o que nos dá perto de 700 línguas (Rodrigues, 2015, p. 40).

Infelizmente devido ao processo de colonização na Amazônia, muito dessa diversidade foi perdida, como bem aponta Aryon Rodrigues (2015, p. 44):

O processo de exploração colonial da Amazônia, essencialmente espoliativo, causou a extinção da maioria das etnias e das línguas indígenas. Se para o momento de início desse processo podemos estimar cerca de 700 línguas e, naturalmente, outras tantas etnias na Amazônia brasileira, hoje contamos nesta não mais que 140 línguas, ou seja, apenas 20%. Isto implica no desaparecimento, em 400 anos, de mais de 500 povos diferenciados não só por suas línguas, mas certamente também por suas culturas. Pouco importa que se possa supor que muitas dessas culturas e dessas línguas devem ter tido muito em comum entre si; a destruição foi tão grande, tão enorme, que é

impossível imaginar o que desapareceu para sempre e se perdeu definitivamente para o conhecimento da humanidade, no fundo, o que se perdeu de humanidade.

Posteriormente ao período da colonização, da imposição do português e da língua geral por parte dos jesuítas, chega ao Brasil, o Sistema de Proteção do Índio (SIL), por volta de 1910:

missão evangélica dos Estados Unidos especialista em traduzir o Novo Testamento para línguas ágrafas. No cenário latino-americano, essa entidade foi responsável pela educação escolar indígena, na política do pós-guerra, em uma série de países. No Brasil, por meio do apoio político e econômico do governo, o SIL treinou monitores e agentes de educação, elaborou materiais didáticos, especialmente cartilhas, na língua de cada povo, desenvolveu programas e métodos de ensino em alfabetização e promoveu a construção de escolas em algumas áreas indígenas (Estácio e Souza, 2016, p. 51).

Ainda que o SIL reconhecesse a diversidade das línguas indígenas, possuía uma prática de conversão dos indígenas, afetando os demais aspectos da cultura dos povos indígenas do Brasil e da Amazônia. Já na década de 1960, o SPI é extinto e deixa de ser responsável pela educação escolar indígena. Em 1967, é criada a FUNAI – Fundação Nacional do Índio, bem como outras entidades de apoio às causas indígenas. Quanto às questões relacionadas às línguas, Estácio e Souza (2016, p. 51) explicam que:

A política indigenista oficial materializada no Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/1973), artigo 49, institui a obrigatoriedade da alfabetização em língua nativa nas escolas indígenas. Esse artigo do referido estatuto preceitua que “[...] a alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira”.

Em seguida, na Constituição Federal de 1988, no seu artigo de 231 dispõe: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Brasil, 1988, art. 231). A partir desse marco legal, demais legislações foram sendo implantadas por força dos movimentos sociais indígenas e indigenistas. Porém, como bem afirma Estácio, Rodrigues e Lombardi (2016, p. 25), “desde o período colonial, com os jesuítas, até a promulgação da Constituição Federal de 1988, a essência pedagógica orientadora da educação indígena foi o integracionismo”. É justamente a partir da Constituição Federal de 1988 “passa a ser o da valorização, ou pelo menos da aceitação, da diversidade cultural” (Estácio; Rodrigues; Lombardi, 2016, p. 26). Na década seguinte, outras legislações foram criadas, como esclarece Meunier (2021, p. 4):

Assim, durante os anos 1990, reformas constitucionais, relativas a uma dezena de países na América Latina, reconhecem que são doravante nações pluriculturais e multiétnicas e que os povos indígenas que vivem em seu território dispõem de direitos

coletivos específicos, em conformidade com a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Ou seja, na década de 1990, ocorreu uma crescente mudança no âmbito das legislações voltadas aos povos indígenas, mas, é sempre importante salientar que essas mudanças ocorreram por força de reivindicação dos movimentos sociais indígenas e indigenistas. A exemplo, temos, como bem destaca Meunier (2021, p.7), “A Federação dos povos indígenas do Rio Negro (FOIRN), no estado do Amazonas, é um exemplo da capacidade dos povos indígenas de se autogerir, excedendo as segmentações étnicas, inclusive no plano político”. A FOIRN atuou e atua na construção e consolidação de políticas públicas educacionais no âmbito do estado do Amazonas, participando ativamente de todos os eventos que envolvem a Educação Escolar Indígena.

Com base em Santos (2023), é possível compreender de modo mais evidente essa política linguística de fortalecimento linguístico presente no Amazonas, no quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Política Linguística no Estado do Amazonas

Demandas	Ações
Instrumento normativo estadual	Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena do Estado do Amazonas.
Reconhecimento da diversidade	O Amazonas reconhece oficialmente a diversidade linguística de seus povos indígenas e a necessidade de valorização das línguas originárias por intermédio da Co-oficialização de línguas.
Educação bilíngue	A política estadual - Resolução Estadual nº 11/2001 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE-AM) - propõe que a escolarização indígena seja bilíngue, com ensino na língua materna e em português.
Material didático	Existe a proposta de produção de materiais didáticos nas línguas indígenas, mas a implementação ainda é limitada e enfrenta desafios técnicos.
Formação de professores	A formação de professores indígenas é contemplada como eixo estratégico, mas carece de apoio continuado e investimento estruturado.
Participação comunitária	No corpo da lei, a política valoriza o envolvimento das comunidades indígenas na definição dos currículos e na escolha das línguas a serem ensinadas.
Desafios identificados	Escassez de recursos, ausência de políticas linguísticas específicas por etnia, e dificuldade de articulação entre Estado e comunidades locais.

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2025), baseada em Santos (2023).

A política linguística do estado do Amazonas representa um avanço relevante no reconhecimento dos direitos linguísticos dos povos indígenas na esfera estadual. Do ponto de vista normativo, as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Indígena do Amazonas incorporam princípios da interculturalidade e da diversidade linguística, reafirmando o direito dos povos indígenas ao uso e ao fortalecimento de suas línguas

originárias. Tal reconhecimento está de acordo com os marcos internacionais, como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, e nacionais, como a Constituição de 1988 e a LDBEN, 1996, todavia, sua efetivação prática ainda enfrenta importantes limitações, como a escassez de recursos, ausência de políticas linguísticas específicas por etnia e dificuldade de articulação entre Estado e comunidades locais.

A proposta de uma educação bilíngue com o uso da língua indígena como primeira língua e o português como segunda se configura como uma estratégia de manutenção linguística e resistência cultural. No entanto, essa proposta precisa ser sustentada com a produção de materiais didáticos diferenciados e com a formação qualificada de professores indígenas, elementos que, embora previstos nas legislações, são implementados de maneira desigual e descontínua.

Outro aspecto relevante é a ênfase na participação comunitária, o que aponta para uma ruptura com práticas assimilacionistas do passado e a valorização da autodeterminação dos povos indígenas na construção curricular e na escolha das línguas de ensino. Contudo, os desafios estruturais ainda são latentes, tais como: falta de investimento público específico, baixa institucionalização de políticas por etnia e ausência de melhores mecanismos de articulação entre o Estado e as comunidades.

2.4 Co-oficialização de Língua Indígena no Brasil: ação de política linguística de fortalecimento linguístico

No Brasil, segundo dados do IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas, existem dez municípios que co-oficializaram línguas indígenas, são os seguintes: São Gabriel da Cachoeira (AM); Santo Antônio do Içá (AM); Tacuru (MS); Miranda (MS); Tocantineira (TO); Bonfim (RR); Cantá (RR); São Felix do Xingu (PA); Barra da Corda (MA) e Monsenhor Tabosa (CE). Na figura 7, a seguir, é possível observar as línguas co-oficializadas atualmente no Brasil com base em dados obtidos na cartilha de co-oficialização das línguas indígenas (2024).

Figura 7- Cooficialização de línguas indígenas no Brasil

Nº	Língua Indígena	Família	Município/Estado	Lei/Data
1	Apurinã	Maipure-Aruak	Amazonas	Lei 6.303/2023

2	Desana	Tukano Oriental	Amazonas	Lei 6.303/2023
3	Kanamari	Katukina	Amazonas	Lei 6.303/2023
4	Marubo	Pano	Amazonas	Lei 6.303/2023
5	Matis	Pano	Amazonas	Lei 6.303/2023
6	Matsés	Pano	Amazonas	Lei 6.303/2023
7	(Sateré-) Mawé	Tupi	Amazonas	Lei 6.303/2023
8	Mura	Mura	Amazonas	Lei 6.303/2023
9	Tariana	Aruak	Amazonas	Lei 6.303/2023
10	Waimiri (Atroari)	Karib	Amazonas	Lei 6.303/2023
11	Waiwai	Karib	AM/RR	Lei 6.303/2023 / PL nº 310/23
12	Hixkaryána (Hixkariána)	Karib	AM/RR	Lei 6.303/2023 / PL nº 310/23
13	Ingarikó	Karib	Roraima	PL nº 310/23
14	Patamóna (Kapóng)	Karib	Roraima	PL nº 310/23
15	Taulipang (Pemong)	Karib	Roraima	PL nº 310/23
16	Mayongong	Karib	Roraima	PL nº 310/23
17	Ninam	Yanomami	Roraima	PL nº 310/23
18	Sanumá	Yanomami	Roraima	PL nº 310/23
19	Maku (Nadahup)	Nadahup	Roraima	PL nº 310/23
20	Makuxi	Karib	Bonfim (RR)	Lei 211/2014 / PL nº 310/23
20	Makuxi	Karib	Cantá (RR)	Lei 281/2015 / PL nº 310/23
21	Wapichana	Aruak	Bonfim (RR)	Lei 211/2014 / PL nº 310/23
21	Wapichana	Aruak	Cantá (RR)	Lei 281/2015 / PL nº 310/23

22	Yanomami	Yanomami	São Gabriel da Cachoeira (AM)	Lei 084/2017 / Lei 6.303/2023 / PL nº 310/23
23	Baniwa	Aruak	São Gabriel da Cachoeira (AM)	Lei 145/2002 / Lei 6.303/2023
24	Nheengatu	Aruak geral	São Gabriel da Cachoeira (AM)	Lei 145/2002 / Lei 6.303/2023
25	Tukano	Tukano	São Gabriel da Cachoeira (AM)	Lei 145/2002 / Lei 6.303/2023
26	Tikuna	Tikuna	Santo Antônio do Içá (AM)	Lei 298/2020 / Lei 6.303/2023
27	Guarani	Tupi-Guarani	Tacuru (MS)	Lei 848/2010
28	Akwê-Xerente	Jê	Tocantínia (TO)	Lei 411/2012
29	Guarani	Tupi-Guarani	Amambai (MS)	Lei 2.457/2015
30	Mebêngôkre (Kayapó)	Jê	São Félix do Xingu (PA)	Lei 571/2019
31	Tenetehara-Guajajara	Tupi-Guarani	Barra do Corda (MA)	Lei 900/2020
32	Tupi-Nheengatu	Tupi-Guarani	Monsenhor Tabosa (CE)	Lei 13/2021
32	Tupi-Nheengatu	Tupi-Guarani	João Câmara (RN)	Lei 901/2024
33	Terena	Aruak	Miranda (MS)	Lei 1.382/2017 / Lei 1.417/2019 / Lei 1.538/2023
34	Kinikinaú	Aruak	Miranda (MS)	Lei 1.538/2023
35	L5 – Língua Terena de Sinais	—	Miranda (MS)	Lei 1.538/2023
36	Patxohã	Macro-Jê	Porto Seguro (BA)	Lei 1.888/2023
37	Boe Bororo	Bororo	Rondonópolis (MT)	Lei 13.094/2023

Fonte: Rubim (2024, p.15 e 16).

Vale destacar que, no Amazonas, em conformidade com dados do IBGE (2010), (2022) divulgados em outubro de 2025, são faladas 168 línguas indígenas, sendo o estado com maior número de falantes do Brasil. Anteriormente à Lei estadual de co-oficialização de línguas

indígenas, de 2023, os municípios de São Gabriel da Cachoeira e Santo Antônio do Içá já haviam co-oficializado algumas línguas indígenas. Em São Gabriel da Cachoeira, por exemplo, por força dos movimentos indígenas, em 2002 e 2017, foram co-oficializadas quatro línguas, a saber: Baniwa, Tukano, Nheengatu e Yanomami. Já em Santo Antônio do Içá, foi co-oficializada, em 2020, pela Lei Municipal n. 298, a língua tikuna, língua com o maior número de falantes no Brasil, com cerca de 34 mil falantes.

Um marco histórico com relação à co-oficialização de línguas no Amazonas foi a Lei Estadual 6.303 de 1, de julho de 2023. Esta lei oficializou dezesseis línguas indígenas, a saber: Apurinã; Baniwa; Desana; Kanamari; Marubo; Mariz; Matses; Mura; Nheengatu; Tariana; Tikuna; Mawé; Tukano; Waiwái; Waimirí; Yanomami. (Amazonas, 2023). É interessante observar que, no Brasil, não temos uma política linguística a nível Federal, em contrapartida, temos alguns países como exemplos de implementação de políticas linguísticas a nível Federal. A Noruega, por exemplo, além do norueguês, reconhece oficialmente a língua Sámi, falada pelo povo indígena Sámi. A língua Sámi possui proteção especial na Constituição norueguesa, na Lei sobre o Parlamento Sámi (Sameloven) e na Lei da Educação.

A partir de 1989, o povo Sámi conta com seu próprio parlamento, o Sametinget, que atua na preservação e promoção de sua cultura e língua (IPOL, 2019). Em 2003, o México promulgou a Lei Geral de Direitos Linguísticos dos Povos Indígenas, que reconhece as línguas indígenas como línguas nacionais com a mesma validade que o espanhol. A lei garante aos povos indígenas do México o direito de preservar, enriquecer e desenvolver suas línguas, além de promover o acesso à justiça e aos serviços públicos em suas línguas maternas. A legislação também estabeleceu a criação do Instituto Nacional de Línguas Indígenas, responsável por promover o fortalecimento e desenvolvimento das línguas indígenas no país (Comissão Interamericana de Direitos Humanos, 2021).

Com relação às ações de revitalização linguísticas no Brasil, Rubim, Bomfim e Meirelles (2022) trazem alguns exemplos dos trabalhos desenvolvidos por comunidades indígenas, tendo como protagonistas desse processo, os pesquisadores indígenas, tais como: “Projeto de Educação e Cultura Mauheri”, do povo Karajá, na aldeia Buridina, em Aruanã, Goiás, em 1994; projeto de Pesquisa e Documentação da Cultura e Língua Pataxó em 1998 no estado da Bahia; “Projeto Sou Bilíngue Intercultural”, do povo Paumari, em 2011. É importante lembrar, como bem destacam Rubim, Bomfim e Meirelles (2022) *apud* Luciano (2017), que os trabalhos de revitalização e retomada não veem a língua como ente imutável:

É fundamental enfatizar que nossa chave de leitura não tem relação nenhuma com concepções de língua enquanto “entidade acabada e imutável”, unidade homogênea – taremos de concepções de língua/linguagem na próxima seção. Além disso, não interpreta a revitalização e retomada linguística na perspectiva da “preservação/retomada da língua indígena em seu ‘estado original de pureza’”, mas a “manutenção da continuidade – ou o retorno de seu uso em suas novas configurações estruturais, lexicais e discursivas” (MAHER, 2016, p. 64), pois, como aponta Luciano (2017), a língua indígena (assim como práticas linguísticas não-indígenas) está em “permanente construção”.

Nesse sentido, tal perspectiva apresentada anteriormente pelos autores, desloca a revitalização da lógica da restauração de uma língua perdida para o fortalecimento de práticas linguísticas vivas, em constante reinvenção, que refletem o agir e a resistência dos povos indígenas diante das transformações socioculturais. Assim, é possível compreender que a vitalidade linguística não reside na preservação de uma suposta pureza original, mas na capacidade de adaptação, recriação e continuidade da língua enquanto instrumento de identidade, memória coletiva e visão para um futuro.

E com relação às ações de revitalização linguística no Amazonas, destacamos algumas pesquisas desenvolvidas nas universidades públicas de nosso estado. Diversos trabalhos acadêmicos produzidos no Amazonas têm se debruçado sobre a revitalização linguística dos povos indígenas, sobretudo a partir das universidades públicas da região. No âmbito da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), destacamos algumas dissertações fundamentais. Em 2011, Aquiles Santos Pinheiro defendeu a dissertação *Identidade, língua e cultura: usos sociais e políticos do Nheengatu na comunidade indígena do Cartucho, no Médio Rio Negro, AM*, em que o autor analisa o papel do Nheengatu como língua de identidade e resistência, discutindo sua revitalização no cotidiano comunitário (Pinheiro, 2011). Na mesma linha, Schwade (2014) apresentou *Descrição fonético-fonológica do Nheengatu falado no Médio Rio Amazonas*, contribuição relevante para o registro e fortalecimento da língua.

Ainda na UFAM, Silva (2013) investigou a política linguística no município de São Gabriel da Cachoeira com a dissertação *A lei de cooficialização das línguas Tukano, Nheengatu e Baniwa em São Gabriel da Cachoeira: questões sobre política linguística em contexto multilíngue*, enfatizando como a co-oficialização se relaciona com processos de valorização e revitalização dessas línguas. Em nível de doutorado, Santos (2017) desenvolveu tese sobre o *Kokama e o Nheengatu*, explorando a produção de materiais didáticos como instrumentos de revitalização. Outro trabalho de destaque é a dissertação de Alencar (2022), *A língua Ye'pá Mahsã como linguagem e prática social*, que aborda o fortalecimento da língua no contexto de práticas socioculturais.

O repositório da UFAM também reúne dissertações com ênfase em práticas comunitárias. Um exemplo é *Memória e territorialidade na Comunidade Indígena Projeto Mapi*, que inclui discussões sobre projetos de revitalização do Nheengatu. Outro é a dissertação de Silva (2023), dedicada ao *ensino escolar do Nheengatu e às práticas de letramento bilíngue* vinculadas à revitalização.

Já, na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), se encontram pesquisas igualmente relevantes. Lima (2018) defendeu a dissertação *Educação escolar indígena: um estudo sociolinguístico do Nheengatu na Escola Puranga Pisasú do Rio Negro, Manaus-AM*, que discute a revitalização do Nheengatu em contexto escolar urbano indígena. Também merece menção a dissertação *Um estudo da educação Kokama na comunidade Nova Esperança* (2018), que aborda práticas educativas do povo Kokama e sua relação com o fortalecimento linguístico. Além disso, o PPGLA da UEA reuniu um estudo etnolinguístico sobre o Parque das Tribos, em Manaus, analisando a presença de línguas indígenas urbanas e suas estratégias de manutenção, como no trabalho *As línguas étnicas no Parque das Tribos em Manaus*.

Assim, o conjunto dessas produções evidencia que tanto a UFAM quanto a UEA têm desempenhado papel fundamental na documentação, análise e apoio às iniciativas de revitalização linguística dos povos Tukano, Baniwa, Kokama, Baré e Kambeba. Os trabalhos acadêmicos não apenas registram e descrevem as línguas, mas também discutem políticas públicas, práticas escolares e estratégias comunitárias, se consolidando como importantes instrumentos de resistência e fortalecimento linguístico. No tópico a seguir, evidenciamos como a Educação Escolar Indígena se configura como uma ferramenta essencial da política de fortalecimento linguístico.

2.5 Educação Escolar Indígena: ferramenta da política linguística de fortalecimento linguístico

Segundo Ramos (2007), existem dois princípios fundamentais para se entender a educação escolar indígena: a diversidade cultural e a interculturalidade como prática pedagógica interativa. O autor aponta também que, na nossa Constituição Federal de 1988, está assegurado aos povos indígenas uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. A educação indígena se diferencia da educação escolar indígena, pois cada uma possui especificidades. A educação escolar indígena é resultado da interculturalidade entre a cultura indígena e a cultura não indígena, porém nem sempre essa relação se deu de modo, o processo era de homogeneização, pois, conforme aponta Weigel (2004, p.11) “[...] essas relações se

davam logo de início como instrumento de imposição da cultura ocidental, destruição da identidade étnica e assimilação dos indígenas à sociedade nacional”. Atualmente, a educação escolar indígena tem relevância para as identidades étnicas dos povos indígenas porque ajuda no fortalecimento, afirmação/reafirmação e reconhecimento de tais identidades. E além disso, também ajuda nas negociações dos povos junto aos órgãos e poder público, quando os povos indígenas necessitam reivindicar direitos e na aplicação deles no espaço público brasileiro. Ainda sobre essa diferenciação, Santos (2012, p. 49) salienta:

A educação indígena abrange os processos de socialização que permeiam qualquer sociedade humana, não se restringe à escolarização e alfabetização. A metodologia utilizada pelos indígenas considera a imitação e o exemplo, por isso a educação é múltipla e contínua e a aprendizagem não tem modalidades institucionalizadas, como se estabelece no sistema de ensino da sociedade envolvente. A educação indígena é considerada a prática tradicional de socialização própria a cada povo indígena.

No tocante ao ensino bilíngue/multilíngue no Brasil, ele passou a ser implantado a partir de 1988 com a Constituição Federal, que, em seu artigo 210, dispõe acerca da educação bilíngue intercultural e na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que, nos capítulos 78 e 79, dispõe sobre o ensino voltado para os povos indígenas, em que afirma:

A União deve desenvolver programas de ensino e pesquisa para oferecer educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com o objetivo de proporcionar a eles a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e conhecimentos tradicionais (Cunha, 2008, P.150).

Segundo Brand (2005), *apud* Jonise Santos (2014, p. 7), a Constituição Federal de 1988, trouxe uma mudança na maneira como o Estado brasileiro aborda questões relacionadas às populações indígenas e à educação nessas comunidades, visto que, anteriormente à CF de 1988, a educação escolar indígena funcionava da seguinte forma:

O novo texto constitucional de 1988 que, ao afirmar o direito à diferença e definir o papel do Estado não mais como agente promotor da integração dos índios, mas sim de protetor desta diferença, impôs a revisão de todo o processo educacional em curso no interior das áreas indígenas. De uma escola voltada para fora, preocupada em preparar a criança indígena para viver fora de sua comunidade, emerge o desafio de uma escola engajada em contribuir na construção de alternativas a partir da comunidade.

Sendo assim, o ensino bilíngue fica assegurado às comunidades indígenas, bem como o direito à utilização de sua língua materna. Todavia, para a escola indígena ter um caráter

bilíngue multilíngue, se faz necessário refletir acerca de como o ensino das línguas maternas se materializa nesse espaço. Quanto a isso, Santos (2012, p. 52) aponta:

Para ser bilíngue/multilíngue, os conhecimentos acumulados de cada povo deverão ser manifestados pelo uso das línguas indígenas na escola, que deverá efetivar a alfabetização em suas respectivas línguas maternas, respeitando o pensamento de cada povo. Para a escola indígena ser bilíngue, não basta falar as línguas, é preciso respeito a cada pensamento étnico de acordo com o contexto cultural, político e pedagógico.

Nesse sentido, o ensino bilíngue ou multilíngue deve ser entendido como uma prática que articula língua e cultura, se constituindo como um espaço de reafirmação identitária e epistemológica e aponta para a necessidade de uma educação intercultural crítica, que não apenas reconheça as diferenças, mas que também descolonize o modo de ensinar e de aprender, valorizando as línguas indígenas como fundamentos de existência, memória e futuro.

Com relação aos marcos legais da Educação Escolar Indígena no Brasil, é relevante destacar que tanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos quanto a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1989, asseguram a perspectiva linguística no que se refere aos povos indígenas. Esses documentos estabelecem que os povos indígenas têm o direito de aprender a ler e a escrever em sua própria língua ou na língua mais comumente falada em sua comunidade. Quando tal medida não for viável, cabe ao Estado realizar consultas com os povos indígenas para definir alternativas adequadas. Esses dois instrumentos internacionais fornecem importante respaldo jurídico e político para a formulação da Constituição Federal de 1988 no Brasil, na qual se começa a reconhecer formalmente o direito dos povos indígenas ao uso e à preservação de suas línguas originárias (Santos, 2023).

Em 1998, com o RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, fica garantida a participação das comunidades indígenas na organização da Educação Escolar Indígena, inserindo os saberes e práticas sociais daquele determinado povo.

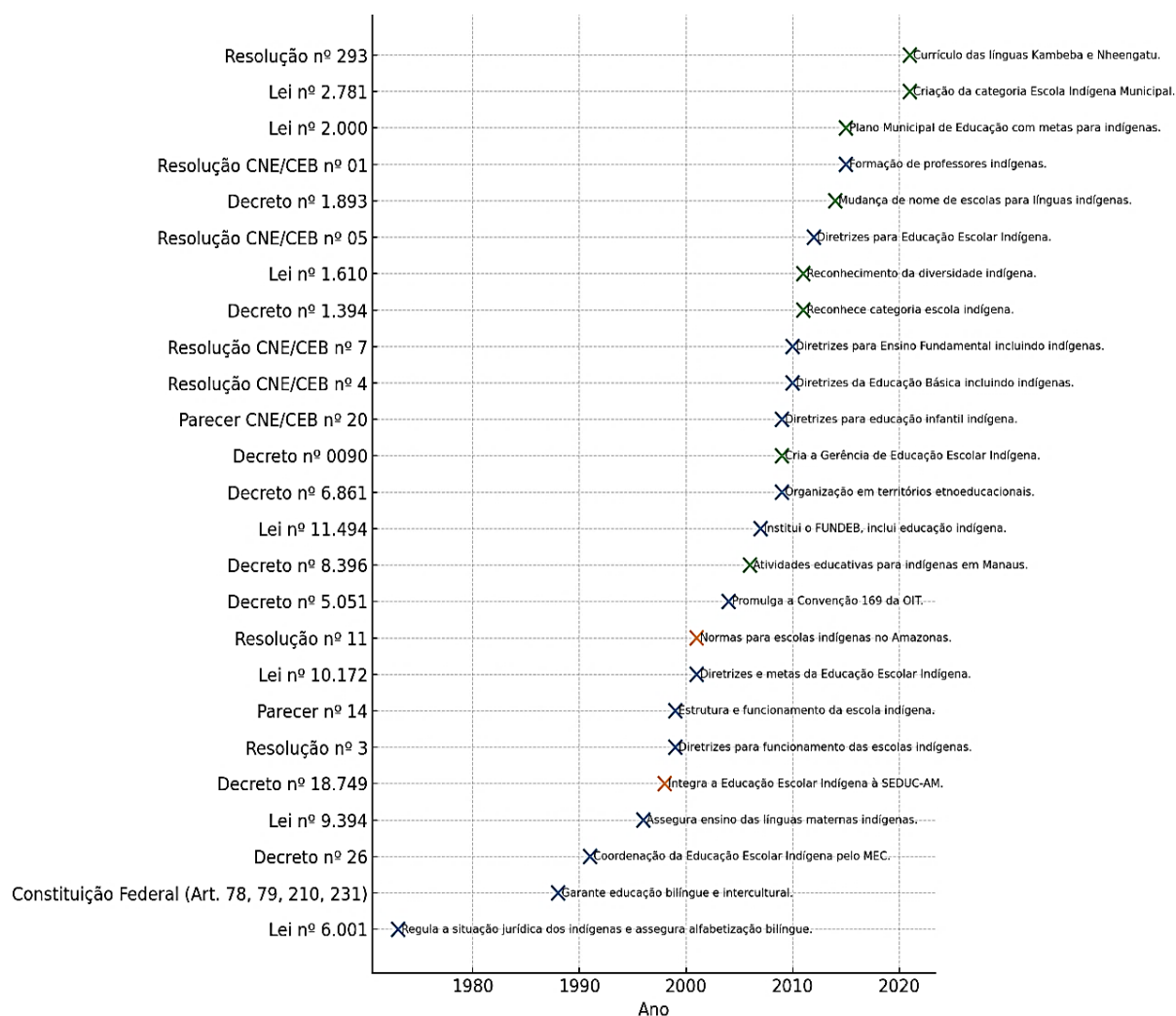
Com relação ao ensino bilíngue na cidade de Manaus, informamos que ele ocorre oficialmente em quatro escolas públicas indígenas localizadas na região rural - ribeirinha da cidade, a saber: *Yaymbwewa Rendawa*; *Maku Arú Waimi* e *KunyaTa Putira*, que ficam no Rio Negro e *Puranga Pisasú* e *Kanata T-Ykua*, que ficam no Rio Cuieiras, afluente do Rio Negro.

Além das escolas, em Manaus, temos os CMEEI – Centros Municipais de Educação Escolar Indígena de Manaus, totalizando 22 CMEEIs. Tanto as escolas quanto os CMEEIs são coordenados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) por meio da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI), atendendo, aproximadamente, 600 crianças e adolescentes indígenas, com o apoio de 38 professores.

Levando em consideração o contexto sociolinguístico e cultural de Manaus, o qual abriga uma diversidade significativa de comunidades indígenas, com pelo menos 25 comunidades linguísticas identificadas, apesar dos avanços, existem desafios significativos presentes nessas escolas, como a escassez de materiais didáticos em línguas indígenas, a necessidade de formação continuada para os professores e a dificuldade de implementação efetiva das políticas linguísticas de caráter de fortalecimento linguístico nas escolas, isto é, escola que adotam uma política linguística de manutenção da língua indígena. Além disso, a predominância do português como língua de instrução pode contribuir para o enfraquecimento das línguas indígenas (Lima, 2018). Diante desse cenário, trazemos os marcos regulatórios da Educação Escolar Indígena de Manaus, que se configuram como uma legislação que vem de leis, decretos e resoluções nacionais, estaduais e municipais, e o Decreto Nº 8.396/2006, que dispõe acerca do desenvolvimento de atividades educativas que atendam às reivindicações dos povos indígenas de Manaus (CMM, 2006).

Na figura 8 a seguir, é possível visualizar as principais leis, decretos e resoluções que organizam a Educação Escolar Indígena, de nível nacional a nível municipal.

Figura 8 - Leis, Resoluções, Decretos Nacionais, Estaduais e Municipais da Educação Escolar Indígena



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2025), baseada em Lima (2024)

No que tange ao ensino bilíngue das escolas indígenas de Manaus, as escolas *Yaymbwewa Rendawa Arú Waimi*, *KunyaTa Putira* e *Puranga Pisasú*, pertencentes ao povo Baré, têm como L1 a Língua Portuguesa e como L2 a língua indígena, neste caso, o nheengatu.

Na escola Municipal Kunyta Putira, na qual a pesquisa foi realizada, o ensino bilíngue está organizado da seguinte forma: quanto às línguas ensinadas, L1 – Língua Portuguesa e L2 – Língua Indígena Nheengatu. A partir de 2021, com a Resolução N°293 do CME, a proposta Pedagógico-Curricular Indígena teve como objetivo realizar a estruturação do currículo da escola indígena que contempla as línguas indígenas.

A EBI – Educação bilíngue intercultural - possibilita o ensino bilíngue, que consiste em desenvolver habilidades linguísticas em duas ou mais línguas. No caso da educação indígena bilíngue/ multilíngue, deve-se, primeiro, entender a situação linguística do povo para se decidir

os papéis que a língua terá na escola, pois dependendo do contexto sociolinguístico da comunidade, a primeira língua (L1) e segunda língua (L2) mudam. Há escolas em que a L1 é a língua indígena e a L2 a língua portuguesa, em outras a L1 já é a língua portuguesa e a L2 a línguas indígenas. No caso específico da escola pesquisada, a língua nheengatu é L2.

Diante do exposto, a educação bilíngue intercultural possibilita também a interculturalidade, isto é, o desenvolvimento de relações de cooperação, respeito e aceitação, entre diferentes culturas e sujeitos, visando, dessa forma, preservar as identidades culturais, com o objetivo de proporcionar a troca de experiências e o enriquecimento entre ambas as partes (Candau, 2015).

Quanto às práticas escolares e às especificidades delas, com relação ao ensino de línguas, Lima (2024, p.148), com base na GEEI (2021), informa que as *Oficina sociolinguística e de ecossocioletramento* – são “prática pedagógica que visa trabalhar as competências e habilidades linguísticas dos alunos em língua indígena em estreita relação com a ecologia”.

Como exposto, percebemos que as escolas públicas indígenas de Manaus – AM atualmente têm asseguradas, por força de lei, o ensino específico, diferenciado intercultural e bilíngue. Todavia, ainda há necessidade de fomentar mais políticas públicas voltadas para o fortalecimento de língua e da cultura desses povos, como bem aponta Lima (2024, p.145):

Nessa perspectiva, é preciso promover políticas públicas que, de fato, possibilitem à comunidade escolar indígena autonomia e processos de ressignificação de sua tradição, costumes e de processos socioculturais e linguísticos de forma plural e intercultural nas suas práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem no contexto da Educação Escolar Indígena, assim como aproveitar seus próprios recursos e experiências vivenciadas e aprendidas.

Nesse contexto, é necessário levar em consideração que cada povo indígena possui processos educativos próprios, que se dão com base nas experiências em suas sociedades, de modo coletivo e compartilhado, ao passo que seja uma escola não para a vida, mas que seja a própria vida (Meliá, 1979). Diante do exposto, no próximo capítulo a situação sociolinguística dos Baré da comunidade São Thomé, tendo em vista o alcance do terceiro objetivo específico desta dissertação que consiste em identificar a proficiência em nheengatu do baré presente nesta comunidade.

CAPÍTULO 3 – SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DOS BARÉ DA COMUNIDADE INDÍGENA SÃO THOMÉ

“Revitalizar é dar nova vida à língua. Línguas, que foram colocadas para ficar adormecidas em bibliotecas, museus e em outros espaços institucionais, por meio de cantos, poesias, histórias, vocabulários e narrativas, são acordadas no século XXI. Essas línguas são retomadas pelos povos, os verdadeiros guardiões desses saberes, que, conectados com os espíritos de seus ancestrais, dão um novo sentido à língua para atender a demanda da contemporaneidade.”

Rubim, (2020, p. 9)

Neste capítulo, apresentamos o questionário sociolinguístico realizado na comunidade Indígena São Thomé, na qual a pesquisa foi desenvolvida. O questionário sociolinguístico foi aplicado com o propósito de gerar dados a fim de sabermos a situação sociolinguística do povo Baré desta comunidade, o uso da língua indígena nheengatu e Língua Portuguesa nos domínios sociais e também para saber em qual contexto sociolinguístico a comunidade se encontra. Por intermédio desse levantamento sociolinguístico, é possível alcançar o terceiro objetivo específico deste estudo, a saber: Identificar a proficiência linguística na língua nheengatu do povo Baré, da comunidade São Thomé da cidade de Manaus.

A análise da situação sociolinguística da comunidade São Thomé exige compreender que o uso das línguas não ocorre de maneira neutra, mas está diretamente relacionado às relações históricas de poder, às políticas linguísticas instituídas e às dinâmicas sociais construídas ao longo do processo de colonização. Conforme discute Calvet (2007), as línguas ocupam posições distintas dentro das sociedades, sendo atravessadas por relações de prestígio e hierarquização. Nessa perspectiva, Severo (2013) ressalta que as políticas linguísticas não se limitam às legislações oficiais, mas também se manifestam nas práticas cotidianas dos sujeitos e nas escolhas linguísticas realizadas nos diferentes espaços sociais. Do mesmo modo, Spolsky (2004) compreende que as práticas, crenças e formas de gestão linguística constituem elementos centrais para compreender a manutenção ou o enfraquecimento de uma língua dentro de determinada comunidade.

A pesquisa de campo desta dissertação foi realizada com os Baré da Comunidade Indígena São Thomé, habitada por 12 famílias, 70 indígenas aproximadamente. Responderam ao questionário sociolinguístico 12 pessoas, o que corresponde a 17% da população da comunidade. A pesquisa foi feita com indígenas de ambos os sexos e faixa etária variando de 14 a 60 anos ou mais. A seguir, apresentamos os dados gerados pelo questionário sociolinguístico e sua descrição. As análises foram realizadas à luz da teoria da sociolinguística de Braggio (1992, 2002, 2004), Camico (2023).

Participaram 12 pessoas das pesquisas, assim distribuídos por faixa etária:

Quadro 4 - participantes da pesquisa

Faixa etária	Sexo	Estudante	Não estudante
14 a 20 anos	2 femininos e 3 masculinos	2	3
21 a 35 anos	2 femininos e 2 masculinos	2	2
36 a 60 anos	1 femininos e 1 masculinos	0	0
acima de 61 anos	Feminino	1	0

Fonte: elaborado pela autora (2026)

A composição dos sujeitos, distribuída entre jovens, adultos, docentes, membros da comunidade e uma anciã, possibilitou uma análise que articula diferentes gerações, experiências e papéis sociais, enriquecendo a compreensão das dinâmicas linguísticas e educacionais aqui investigadas.

Com relação ao critério de seleção dessa localidade e também dos sujeitos da pesquisa, se deu levando em consideração que as comunidades do baixo Rio Negro possuem o maior número de falantes da língua nheengatu, depois da região do noroeste do Amazonas, que são, respectivamente, os municípios de São Gabriel da Cachoeira e Santa Isabel do Rio Negro, e também porque está previsto nos documentos oficiais da Gerência de Educação Escolar Indígena da Secretaria Municipal de Educação de Manaus-Semed o oferecimento do ensino bilíngue (Língua Portuguesa e Língua Nheengatu).

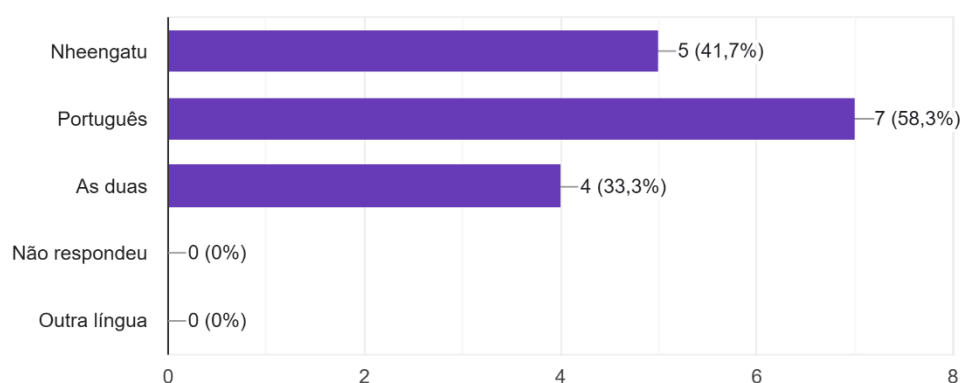
É importante ressaltar que os participantes da pesquisa foram devidamente orientados quanto a sua participação e assinaram o RCLE - Registro de Consentimento Livre e Esclarecido. O projeto de pesquisa se encontra aprovado pelo CEP - Comitê de Ética em Pesquisa e CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, CAAE 88326625.0.0000.5020.

O questionário sociolinguístico aplicado foi elaborado tendo por base Braggio (1992); Fishman (1967, 1980) e Muñoz (1991). Ele possui oitenta e três perguntas divididas por oito blocos que englobam os seguintes aspectos: línguas faladas e escritas pelos professores indígenas; Compreensão, leitura, fala e escrita da língua nheengatu e portuguesa pelos membros da comunidade; uso e atitudes linguísticas de acordo com os domínios sociais; locais e uso da língua nheengatu e portuguesa; atividades e usos da língua nheengatu e portuguesa; leitura e escrita na relação com indígenas de outras comunidades; filhos e filiação. Ele foi aplicado dia quatorze de setembro de 2025.

A seguir, apresentamos os resultados gerados pelo questionário sociolinguístico. Foram separadas trinta perguntas, do universo das oitenta e três para serem discutidas neste capítulo. A seleção considerou os dados mais importantes para esta pesquisa.

3.1 Resultado do levantamento sociolinguístico

Figura 9 - Q2 quais línguas você fala?



Fonte: gerado no Google Forms (2025).

A distribuição das respostas apresentadas na Figura 13 – Q2, ao evidenciar a coexistência da língua indígena e do português no repertório linguístico dos participantes, permite uma leitura que ultrapassa a constatação quantitativa do bilinguismo declarado e exige uma interpretação sociolinguística situada. À luz da sociolinguística do contato, o fato de os sujeitos afirmarem falar mais de uma língua não implica, necessariamente, uma relação simétrica de uso, prestígio ou funcionalidade entre esses códigos. Conforme aponta Fishman (1967), a competência linguística declarada deve ser analisada em articulação com os domínios sociais de uso, uma vez que línguas distintas tendem a ocupar funções específicas na organização da vida social, sendo acionadas de modo diferenciado conforme o contexto comunicativo.

A presença simultânea da língua indígena e do português nas respostas pode ser compreendida como expressão de um bilinguismo funcional, marcado por hierarquizações implícitas, nas quais o português tende a assumir maior centralidade nos espaços institucionais e formais de interação, enquanto a língua indígena permanece fortemente vinculada às práticas comunitárias, familiares e culturais. Essa configuração dialoga com o que Braggio (2002, 2004) descreve como uma situação típica de contato linguístico assimétrico, em que a língua dominante amplia sua atuação sobre determinados domínios sociais sem, contudo, eliminar de

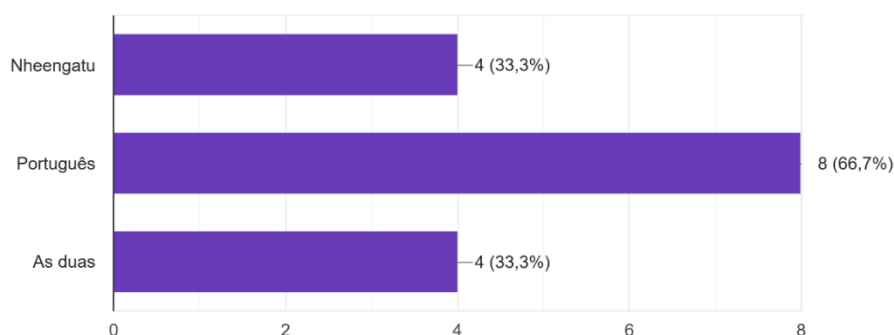
forma imediata a língua minoritária, produzindo um cenário de coexistência tensionada e socialmente marcada.

A análise também permite inferir que o bilinguismo identificado não deve ser interpretado como um estado estável, mas como um processo dinâmico, atravessado por fatores históricos, educacionais e políticos. Estudos sociolinguísticos desenvolvidos em comunidades indígenas do Amazonas e do Centro-Oeste brasileiro indicam que a ampliação do repertório em língua portuguesa, sobretudo entre as gerações mais jovens, frequentemente se associa a transformações nos padrões de uso da língua indígena, podendo sinalizar tanto estratégias de adaptação sociocomunicativa quanto movimentos iniciais de deslocamento linguístico, a depender dos domínios em que cada língua é mobilizada (Silva; Camico, 2023).

Dessa forma, quando analisada para além de sua dimensão estatística, evidencia-se uma realidade sociolinguística complexa, na qual o ato de “falar” uma língua envolve não apenas competência comunicativa, mas também relações de poder, identidades em constante negociação e escolhas condicionadas por políticas linguísticas que, em muitos contextos, se mostram dissociadas das práticas efetivas das comunidades indígenas. Tal compreensão reforça a pertinência de uma leitura ancorada na sociolinguística crítica, capaz de articular língua, sociedade e história, evitando interpretações reducionistas que compreendam o bilinguismo como mera soma de códigos linguísticos.

Quando perguntado *quais línguas você fala?* Podemos observar que 58,3% dos respondentes afirmaram falar português, enquanto 41,7% declararam falar nheengatu. Além disso, 33,3% dos participantes informaram falar as duas línguas, ou seja, são bilíngues em nheengatu e português. Nenhum participante indicou falar outra língua ou deixou de responder à questão.

Figura 10 - Q4 Quais línguas você escreve?



Fonte: gerado no Google Forms (2025)

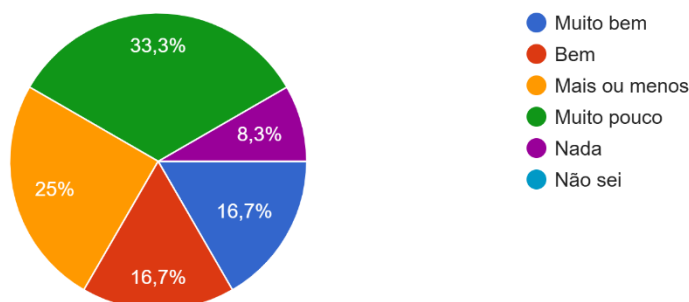
A ausência de respostas indicando outras línguas ou omissões na questão sugere um repertório linguístico delimitado, fortemente ancorado na relação entre a língua indígena e a língua nacional. Sob a perspectiva da sociolinguística, esses dados evidenciam uma situação de bilinguismo funcional, na qual a coexistência de dois códigos não se dá de forma homogênea, mas articulada a funções sociais distintas atribuídas a cada língua (Fishman, 1967).

A expressiva presença do português entre os respondentes pode ser compreendida como reflexo de sua centralidade nos domínios institucionais, escolares e administrativos, enquanto o nheengatu, embora ainda amplamente falado, tende a ocupar espaços mais restritos da vida social, associados às interações comunitárias e às práticas culturais. Tal configuração corresponde ao que Braggio (2002, 2004) define como contato linguístico assimétrico, no qual a língua dominante amplia seu alcance funcional sem provocar, de imediato, a eliminação da língua minoritária, instaurando um cenário de coexistência marcado por tensões e hierarquizações simbólicas.

Essa dinâmica torna-se ainda mais evidente quando se observa a Figura 14 – Q4, referente às línguas que os participantes afirmam escrever. A comparação entre as línguas faladas e as línguas escritas revela que a escrita e a oralidade da língua nheengatu e da língua portuguesa têm usos distintos, indicando um deslocamento funcional que privilegia o português como língua da escrita. Tal dissociação entre oralidade e escrita é amplamente discutida nos estudos sociolinguísticos em contextos indígenas, nos quais a escolarização historicamente pautada no português contribui para a limitação do uso escrito das línguas indígenas, mesmo quando estas permanecem ativas na oralidade (Braggio, 2004; Camico, 2023).

Quando perguntado *quais línguas você escreve*, os dados indicam que a maioria, correspondente a 66,7% (8 participantes), escreve em português, enquanto 33,3% (4 participantes) escrevem em nheengatu. O mesmo percentual, 33,3%, indicou dominar a escrita em ambas as línguas, nheengatu e português.

Figura 11 - Q5 Quanto fala a língua Nheengatu?



Fonte: gerado no Google Forms (2025)

Quando se observa especificamente o domínio da escrita, os dados indicam que 66,7% dos participantes afirmaram escrever em português, enquanto 33,3% declararam escrever em nheengatu, sendo que esse mesmo percentual informou dominar a escrita em ambas as línguas. Essa configuração revela que a escrita, diferentemente da oralidade, opera sob condicionantes sociolinguísticos próprios, diretamente relacionados aos processos de escolarização e às políticas linguísticas que historicamente orientaram o ensino formal nas comunidades indígenas. Nessa perspectiva, a predominância do português na escrita não deve ser interpretada apenas como escolha individual, mas como resultado de uma trajetória educacional em que a alfabetização e o letramento se estruturaram majoritariamente a partir da língua nacional (Braggio, 2004).

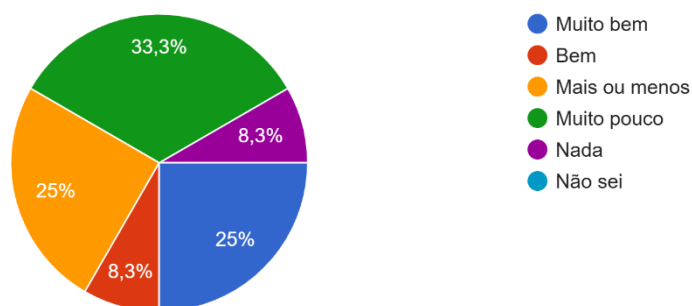
A presença de sujeitos que afirmam escrever em nheengatu, bem como daqueles que dominam a escrita em ambas as línguas, indica, contudo, que a língua indígena não se encontra ausente do domínio escrito, ainda que sua circulação seja mais restrita e seletiva. Tal dado sugere a existência de iniciativas pontuais de letramento em língua indígena, frequentemente vinculadas a contextos escolares específicos ou a projetos de fortalecimento linguístico, o que reforça a compreensão da escrita como prática social situada e não como extensão automática da competência oral (Fishman, 1967).

Essa leitura torna-se particularmente relevante quando articulada à Figura 15 – Q5, que aborda o grau de proficiência oral em língua nheengatu. A distinção entre saber falar e saber escrever a língua evidencia que a vitalidade linguística não pode ser aferida exclusivamente pela presença da escrita, mas deve considerar a centralidade da oralidade nas práticas comunicativas e culturais da comunidade. Estudos sociolinguísticos em contextos indígenas demonstram que línguas que mantêm forte uso oral podem apresentar fragilidade no domínio

escrito sem que isso represente, necessariamente, um enfraquecimento imediato de sua função identitária e comunicativa (Camico, 2023).

Quando perguntado *quanto fala a língua Nheengatu?* podemos observar que 33,3% dos respondentes afirmaram falar muito pouco a língua indígena, enquanto 25% declararam falar mais ou menos. Além disso, 16,7% dos participantes informaram falar bem, e o mesmo percentual (16,7%) indicou falar muito bem. Apenas 8,3% dos respondentes afirmaram não falar o nheengatu, e nenhum participante marcou a opção “não sei”.

Figura 12 - Q6 Quanto compreende a língua nheengatu?



Fonte: gerado no Google Forms (2025)

Quando perguntado *quanto compreende em nheengatu?* Os dados mostram que 33,3% dos respondentes afirmaram compreender muito pouco o nheengatu, enquanto 25% declararam compreender mais ou menos e outros 25% afirmaram compreender muito bem. Já 8,3% dos participantes indicaram compreender bem e o mesmo percentual (8,3%) afirmou não compreender a língua.

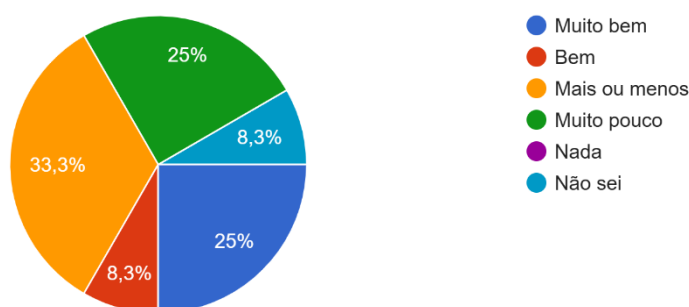
Ao focalizar o nível de compreensão da língua nheengatu, acrescenta uma camada interpretativa relevante à leitura da competência linguística dos participantes, uma vez que a compreensão não se confunde nem com a produção oral nem com o domínio da escrita. Do ponto de vista sociolinguístico, compreender uma língua envolve exposição contínua, circulação no cotidiano e reconhecimento social do código, podendo anteceder ou mesmo prescindir do uso ativo em determinadas modalidades (Fishman, 1967).

Os dados indicam que a compreensão do nheengatu apresenta maior alcance do que seu uso escrito e, em alguns casos, do que sua produção oral frequente, o que sugere que a língua permanece amplamente presente no ambiente comunicativo da comunidade. Tal configuração é recorrente em contextos de contato linguístico assimétrico, nos quais a língua indígena,

embora progressivamente restringida em certos domínios, continua a ser compreendida por um número significativo de falantes em razão de sua circulação nas interações familiares, nos eventos comunitários e nas práticas culturais cotidianas (Braggio, 2002, 2004).

Essa assimetria entre compreender e falar ativamente pode ser interpretada como resultado de trajetórias sociolinguísticas marcadas pela ampliação do português como língua de maior prestígio institucional, sem que isso implique, de imediato, o apagamento da língua indígena do repertório passivo dos sujeitos. Estudos desenvolvidos em comunidades amazônicas demonstram que a compreensão costuma ser uma das últimas competências a ser perdida em processos de deslocamento linguístico, funcionando, muitas vezes, como indicador de resistência simbólica e de manutenção de vínculos identitários com a língua ancestral (CAMICO, 2023).

Figura 13 - Q7 Quanto ler a língua nheengatu?



Fonte: gerado no Google Forms (2025).

Sobre a questão *quanto lê na língua Nheengatu?* Os dados indicam que 33,3% dos respondentes afirmaram ler o nheengatu mais ou menos, enquanto 25% declararam ler muito pouco e outros 25% afirmaram ler muito bem. Já 8,3% dos participantes disseram ler bem, e o mesmo percentual (8,3%) informou não saber ler na língua.

Ao tratar do nível de leitura em língua nheengatu, evidencia uma distribuição heterogênea das competências leitoras, na qual predominam respostas que indicam graus intermediários ou limitados de leitura. O percentual mais expressivo corresponde aos participantes que afirmaram ler “mais ou menos” (33,3%), seguido daqueles que declararam ler “muito pouco” (25%), ao passo que uma parcela equivalente afirmou ler “muito bem” (25%). Percentuais menores indicaram ler “bem” (8,3%) ou não saber ler na língua (8,3%). Essa

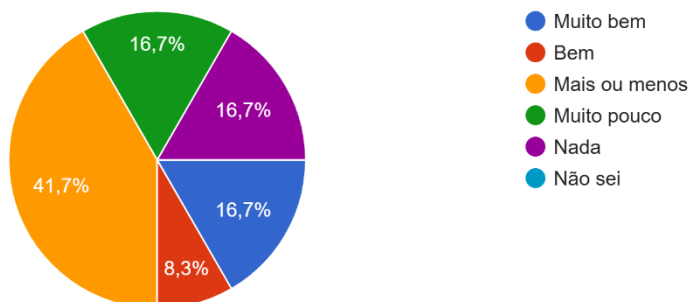
dispersão sugere que a leitura em nheengatu não se encontra plenamente estabilizada como prática recorrente, apresentando-se de forma fragmentada entre os participantes.

Do ponto de vista sociolinguístico, a leitura ocupa um lugar particular entre as competências linguísticas, pois depende não apenas da exposição à língua, mas também da existência de materiais escritos, de práticas regulares de letramento e de reconhecimento social da língua como meio legítimo de circulação escrita. Relacionados aos textos escritos na língua nheengatu, temos no Brasil por exemplo a constituição Federal, além disso temos também dicionários e gramáticas desenvolvidos por pesquisadores da área. Atualmente, o Nheengatu voltou a ser escrito em contextos educacionais indígenas, como cartilhas bilíngues produzidas pela Secretaria de Educação do Amazonas para escolas indígenas do Alto Rio Negro. Conforme discutido por Braggio (2004), em contextos de contato linguístico assimétrico, a leitura em línguas indígenas tende a se desenvolver de maneira desigual, frequentemente desvinculada do uso cotidiano da oralidade e condicionada a iniciativas educativas específicas.

O fato de uma parcela dos participantes declarar ler muito bem em nheengatu indica que a língua possui, ainda que de forma restrita, espaços de circulação escrita efetiva, o que aponta para experiências localizadas de letramento indígena. No entanto, a predominância de respostas situadas nos níveis “mais ou menos” e “muito pouco” reforça a compreensão de que a leitura em nheengatu não se consolidou como prática social ampla, mas permanece dependente de contextos específicos, como a escola ou projetos pontuais de valorização linguística. Essa configuração é recorrente em estudos sociolinguísticos realizados em comunidades indígenas, nos quais a leitura em língua materna se desenvolve de forma mais lenta e desigual quando comparada à compreensão e à oralidade (Camico, 2023).

Os dados indicam que a leitura em nheengatu se situa em uma zona intermediária entre a presença simbólica da língua e sua efetiva institucionalização como língua de letramento. Tal constatação reforça a necessidade de compreender a competência leitora não como reflexo automático do domínio oral, mas como resultado de processos históricos, educacionais e políticos que condicionam o acesso à escrita e à leitura em línguas indígenas, conforme apontam os estudos da sociolinguística crítica (Fishman, 1967; Braggio, 2002).

Figura 14 - Q8 Quanto escreve a língua nheengatu?



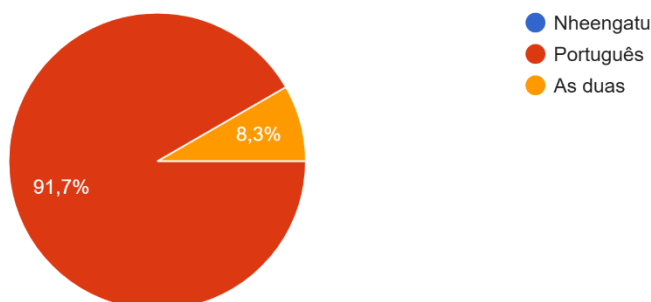
Fonte: gerado no Google Forms (2025).

Sobre a questão *quanto escreve a língua nheengatu?* Os dados indicam que 41,7% dos respondentes afirmaram escrever em nheengatu mais ou menos, enquanto 16,7% declararam escrever muito bem, 16,7% afirmaram escrever muito pouco e o mesmo percentual (16,7%) disse não escrever na língua. Apenas 8,3% dos participantes informaram escrever bem.

Do ponto de vista sociolinguístico, a escrita produtiva em línguas indígenas tende a ser a dimensão mais sensível aos efeitos das políticas linguísticas e dos modelos de escolarização historicamente adotados. Conforme argumenta Braggio (2004), mesmo em contextos nos quais a língua indígena permanece ativa na oralidade e amplamente compreendida, a escrita frequentemente se desenvolve de forma incipiente, condicionada à presença de materiais didáticos, à formação específica de professores e ao reconhecimento institucional da língua como meio legítimo de produção escrita.

A concentração de respostas nos níveis intermediários de escrita sugere que os participantes possuem algum grau de familiaridade com a grafia do nheengatu, mas não a utilizam de maneira sistemática ou autônoma. Tal cenário indica que a escrita em língua indígena ainda ocupa um espaço periférico nas práticas cotidianas, sendo acionada de forma pontual e, em muitos casos, vinculada a contextos escolares específicos. Essa configuração é recorrente em estudos sociolinguísticos realizados em comunidades indígenas amazônicas, nos quais a escrita produtiva se apresenta como um dos últimos domínios a ser incorporado de forma mais ampla ao repertório linguístico dos falantes (Camico, 2023).

Figura 15 - Q15 Qual a primeira língua que você aprendeu quando era criança?



Fonte: gerado no Google Forms (2025).

Sobre a questão *qual a primeira língua que você aprendeu quando era criança?*

A Figura 19 – Q12, ao tratar da primeira língua adquirida na infância, revela um dado sociolinguisticamente significativo: a ampla maioria dos participantes (91,7%) afirmou ter aprendido primeiramente o português, enquanto apenas 8,3% indicaram ter adquirido simultaneamente o português e o nheengatu. Nenhum respondente declarou o nheengatu como única língua inicial, o que evidencia que, no contexto investigado, essa língua não se configura como língua materna no sentido estrito de L1. Tal resultado desloca a análise da competência linguística atual para o plano da transmissão intergeracional, elemento central nos estudos sociolinguísticos sobre vitalidade e continuidade linguística. Isso porque a continuidade de uma língua depende fundamentalmente de sua transmissão no âmbito doméstico, entre gerações, especialmente no convívio familiar e comunitário durante a infância. Assim, os dados indicam possíveis rupturas ou enfraquecimentos nesse processo de transmissão do nheengatu, sugerindo que seu aprendizado ocorre, predominantemente, em espaços posteriores de socialização, como a escola ou iniciativas de revitalização linguística, e não mais como língua espontaneamente herdada no núcleo familiar, fator diretamente relacionado às dinâmicas históricas de deslocamento linguístico e às relações de prestígio entre as línguas em contato.

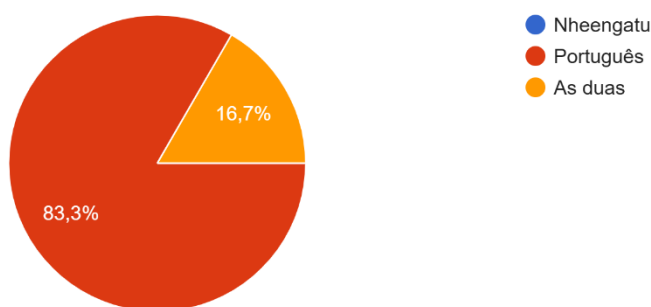
Do ponto de vista teórico, a ausência do nheengatu como primeira língua exclusiva indica uma ruptura ou fragilização nos processos tradicionais de transmissão da língua no âmbito familiar, aspecto considerado decisivo para a manutenção linguística. Conforme argumenta Fishman (1967), a aquisição da língua na infância, especialmente no domínio doméstico, constitui o eixo estruturante da vitalidade linguística, de modo que sua substituição por outra língua nesse estágio inicial representa um dos sinais mais consistentes de deslocamento linguístico.

Essa configuração dialoga com o que Braggio (2002, 2004) descreve como resultado de políticas linguísticas implícitas, nas quais a imposição histórica do português como língua de escolarização, administração e mobilidade social acaba por redefinir as escolhas linguísticas das famílias, mesmo em contextos onde a língua indígena permanece presente em outros domínios. Assim, o fato de o nheengatu não ter sido indicado como L1 não implica sua completa ausência no repertório linguístico dos sujeitos, mas revela que sua aquisição ocorre de forma tardia, secundária ou simultânea, frequentemente mediada por espaços institucionais e não mais prioritariamente pelo ambiente doméstico.

A presença, ainda que minoritária, de participantes que relataram a aquisição simultânea das duas línguas na infância sugere, contudo, a existência de trajetórias familiares específicas nas quais o nheengatu permanece integrado às práticas de socialização inicial. Esses casos apontam para formas alternativas de transmissão linguística que, embora não predominantes, indicam que o processo de deslocamento não é homogêneo nem linear, apresentando variações internas que merecem atenção analítica.

Dessa forma, os dados da Figura 19 reforçam a compreensão de que a situação sociolinguística observada não pode ser interpretada apenas a partir das competências linguísticas atuais, mas exige a consideração dos processos históricos de aquisição e transmissão da língua. A predominância do português como primeira língua aprendida na infância evidencia que os desafios enfrentados pelo nheengatu se situam menos no plano da competência comunicativa isolada e mais no enfraquecimento de sua função como língua de socialização primária, aspecto central para a compreensão da dinâmica linguística da comunidade à luz da sociolinguística crítica (Fishman, 1967; Braggio, 2002).

Figura 16 - Q14 Que língua você fala mais confortavelmente?



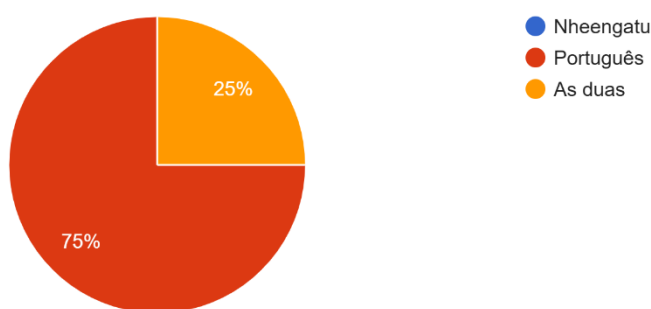
Fonte: gerado no Google Forms (2025).

Sobre a questão *que língua você fala mais confortavelmente?* Os dados mostram que 83,3% dos participantes afirmaram falar com maior conforto o português, enquanto 16,7% declararam se sentir igualmente confortáveis ao falar as duas línguas, português e nheengatu. Nenhum participante indicou o nheengatu como a única língua em que se expressa com maior facilidade.

Do ponto de vista sociolinguístico, o conforto ao falar uma língua está diretamente relacionado à frequência de uso, à legitimidade social atribuída ao código e às experiências comunicativas acumuladas ao longo da trajetória dos sujeitos. Conforme propõe Fishman (1967), a língua associada aos domínios de maior circulação pública e institucional tende a ser percebida como aquela em que o falante se expressa com maior segurança, ainda que outras línguas permaneçam presentes em seu repertório. Nesse sentido, a predominância do português como língua de maior conforto reflete sua centralidade nos espaços formais e semiformais de interação, bem como sua posição de maior prestígio simbólico.

A ausência de indicações do nheengatu como língua exclusiva de maior conforto não deve ser interpretada, entretanto, como evidência de sua irrelevância comunicativa. Ao contrário, esse dado dialoga com o que Braggio (2002, 2004) descreve como efeitos subjetivos do contato linguístico assimétrico, nos quais a língua indígena, embora compreendida e utilizada em determinados contextos, passa a ser associada a usos mais restritos, o que pode impactar a autopercepção dos falantes quanto à fluidez e à adequação de sua fala em situações mais amplas.

Figura 17 - Q18 Qual língua você usa no trabalho para falar com seus colegas?



Fonte: gerado no Google Forms (2025).

Sobre a questão *qual língua você usa no trabalho para falar com seus colegas?* Os dados indicam que 75% dos respondentes afirmaram utilizar predominantemente o português nas conversas com colegas, enquanto 25% declararam usar as duas línguas, ou seja, tanto o

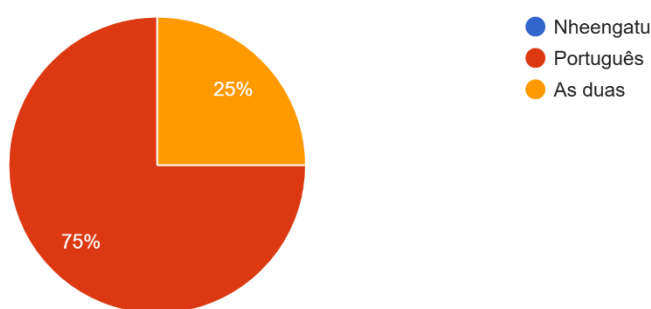
português quanto o nheengatu. Nenhum participante indicou o uso exclusivo do nheengatu nesse contexto.

Conforme propõe Fishman (1967), a distribuição funcional das línguas nos diferentes domínios da vida social tende a refletir relações de poder e prestígio, de modo que a língua dominante se consolida como meio preferencial de interação em contextos profissionais, ainda que outras línguas permaneçam ativas em domínios menos regulados.

A ausência do nheengatu como língua de uso exclusivo no ambiente de trabalho indica que, nesse domínio específico, a língua indígena não alcança legitimidade institucional suficiente para sustentar interações formais de maneira autônoma. Tal configuração corresponde ao que Braggio (2002, 2004) descreve como deslocamento funcional, no qual a língua minoritária mantém circulação em determinados espaços, mas é progressivamente excluída daqueles associados à formalidade, à autoridade e à produtividade econômica.

Por outro lado, o percentual de participantes que declararam utilizar ambas as línguas no trabalho sugerem que o nheengatu não se encontra totalmente ausente desse domínio, sendo acionado de forma complementar, possivelmente em interações informais entre pares ou em situações que envolvem vínculos comunitários mais próximos. Esses usos bilíngues indicam que, mesmo em contextos institucionalizados, a língua indígena pode ocupar espaços residuais de circulação, ainda que subordinados à centralidade do português.

Figura 18 -Q20 Qual língua você fala com pessoas da mesma idade na vizinhança?



Fonte: gerado no Google Forms (2025).

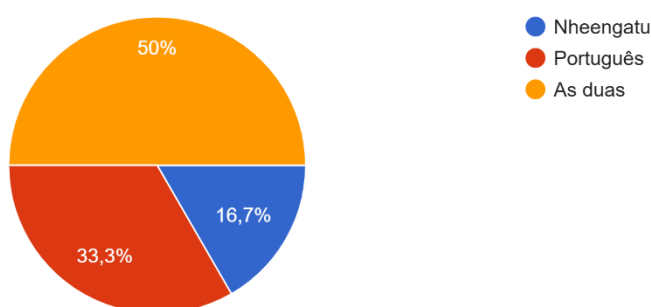
Sobre a questão *qual língua você fala com pessoas da mesma idade na vizinhança?* Os dados revelam que 75% dos respondentes afirmaram utilizar o português como principal meio de comunicação com seus pares na vizinhança, enquanto 25% declararam fazer uso de ambas as línguas, ou seja, do português e do nheengatu de forma alternada ou complementar. Nenhum participante indicou o uso exclusivo do nheengatu nesse tipo de interação.

Do ponto de vista teórico, as interações entre pares de mesma idade tendem a refletir, de maneira mais direta, as tendências linguísticas em curso em uma comunidade, uma vez que nelas se manifestam preferências comunicativas associadas à socialização contemporânea e às identidades geracionais. Conforme propõe Fishman (1967), quando a língua dominante se consolida como meio preferencial nesses domínios informais, isso pode indicar um enfraquecimento da transmissão linguística intergeracional e da centralidade da língua minoritária nas práticas cotidianas dos grupos mais jovens ou socialmente próximos.

A predominância do português nesse contexto sugere que, mesmo fora dos espaços formais de trabalho ou das exigências institucionais, essa língua ocupa posição central nas interações de vizinhança entre pares etários. Tal configuração dialoga com o que Braggio (2002, 2004) descreve como avanço da língua dominante nos domínios informais, processo particularmente sensível para a vitalidade das línguas indígenas, uma vez que esses espaços costumam ser decisivos para a manutenção do uso cotidiano e para a construção de identidades linguísticas compartilhadas.

O uso alternado das duas línguas por parte de uma parcela dos participantes indica, contudo, que o nheengatu ainda se mantém como recurso comunicativo possível nas interações entre pares, ainda que de forma não exclusiva. Esse bilinguismo situado sugere que a língua indígena permanece associada a vínculos comunitários específicos, podendo ser acionada em contextos de maior proximidade ou pertencimento, mesmo quando o português se impõe como língua de maior circulação.

Figura 18 - Q21 Qual língua você usa durante uma cerimônia, um ritual do seu povo?



Fonte: gerado no Google Forms (2025).

Sobre a questão *qual língua você usa durante uma cerimônia, um ritual do seu povo?* Os dados indicam que 50% dos participantes responderam utilizar as duas línguas, o português

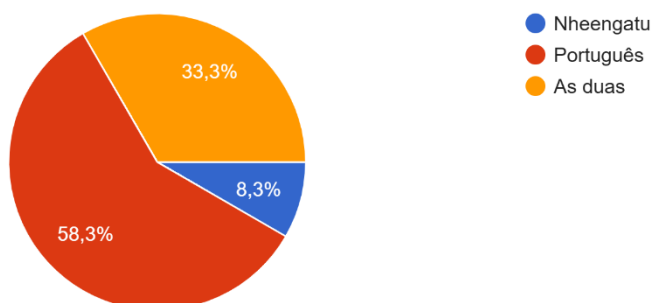
e o nheengatu, enquanto 33,3% responderam utilizar somente o português e o menor percentual de 16,7% indicam na resposta que utilizam o nheengatu.

Os rituais e cerimônias configuram domínios particularmente relevantes para a análise da vitalidade das línguas indígenas, por estarem diretamente associados à expressão identitária, à memória coletiva e à transmissão cultural. Conforme propõe Fishman (1967), determinados domínios tendem a preservar o uso da língua minoritária por mais tempo, mesmo em contextos de contato linguístico assimétrico, justamente por seu valor simbólico e cultural. A presença do nheengatu nesse espaço, ainda que não majoritária, indica que a língua mantém relevância como marcador identitário e elemento constitutivo das práticas rituais.

A utilização concomitante do português e do nheengatu por metade dos participantes sugere a ocorrência de alternância linguística orientada por critérios funcionais e simbólicos, nos quais cada língua pode assumir papéis distintos ao longo do ritual. Essa prática dialoga com o que Braggio (2002, 2004) descreve como uso estratégico das línguas em contextos culturais específicos, nos quais a língua indígena é acionada para marcar pertencimento e continuidade cultural, enquanto o português pode cumprir funções comunicativas mais amplas ou mediadoras.

Por outro lado, o percentual significativo de participantes que declararam utilizar apenas o português em cerimônias aponta para transformações nos padrões tradicionais de uso linguístico, indicando que mesmo os domínios simbólicos não estão imunes às pressões exercidas pela língua dominante. Tal dado reforça a compreensão de que o deslocamento linguístico incide também sobre espaços historicamente associados à preservação da língua indígena, ainda que de forma gradual e heterogênea.

Figura 20 - Q24 Qual língua as crianças falam com maior frequência?



Fonte: gerado no Google Forms (2025).

Quando perguntado *qual língua as crianças falam com maior frequência?* Podemos observar por meio dos dados gerados que 58,3% dos respondentes indicam o Português. Enquanto 33,3% indicam a opção entre as duas línguas e apenas 8,3% indicam o nheengatu.

A Figura 24 – Q24 evidencia que o português se configura como a língua mais frequentemente utilizada pelas crianças, conforme indicado por 58,3% dos respondentes, enquanto 33,3% afirmaram que as crianças utilizam ambas as línguas e apenas 8,3% indicaram o uso predominante do nheengatu. Esses dados são particularmente relevantes do ponto de vista sociolinguístico, pois dizem respeito ao estágio inicial da socialização linguística, considerado decisivo para a continuidade ou interrupção da transmissão de uma língua ao longo das gerações.

Sob a perspectiva da sociolinguística, a língua mais utilizada pelas crianças tende a refletir as escolhas linguísticas do ambiente familiar e comunitário imediato, bem como as pressões exercidas por instituições como a escola e os meios de comunicação. Conforme argumenta Fishman (1967), a manutenção de uma língua minoritária depende, de forma central, de sua transmissão às novas gerações em contextos cotidianos de interação, de modo que a redução de seu uso entre crianças constitui um dos indicadores mais sensíveis de deslocamento linguístico.

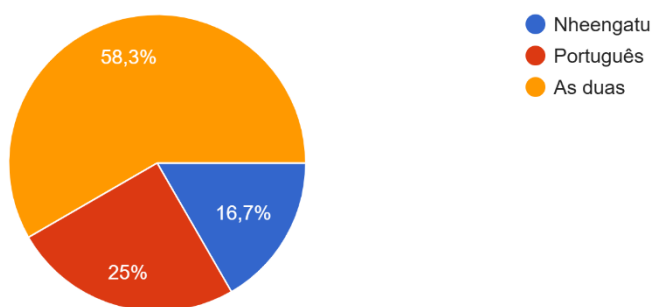
A predominância do português entre as crianças sugere que essa língua ocupa posição central nos processos de socialização contemporâneos, sendo percebida como meio preferencial de comunicação desde a infância. Tal configuração dialoga com o que Braggio (2002, 2004) descreve como enfraquecimento progressivo da transmissão intergeracional da língua indígena, resultado de políticas linguísticas implícitas que favorecem a língua nacional como instrumento de escolarização, mobilidade social e inserção em espaços mais amplos de circulação.

Por outro lado, o percentual de crianças que utilizam ambas as línguas indicam que o nheengatu ainda se mantém presente em determinadas trajetórias familiares e comunitárias, ainda que não de forma predominante. Esse bilinguismo infantil sugere que a língua indígena continua a desempenhar papel relevante em contextos específicos de interação, funcionando como recurso identitário e comunicativo, mesmo diante da centralidade crescente do português. A presença, ainda que minoritária, de crianças que utilizam o nheengatu com maior frequência aponta para variações internas no processo de socialização linguística, revelando que a dinâmica de deslocamento não se dá de maneira uniforme.

Dessa forma, os dados da Figura 24 indicam que a situação sociolinguística observada envolve um tensionamento entre continuidade e ruptura nos processos de transmissão linguística. A centralidade do português no repertório infantil evidencia desafios significativos

para a manutenção do *nheengatu* como língua de uso cotidiano nas novas gerações, ao passo que a coexistência de práticas bilíngues aponta para possibilidades de resistência e reconfiguração linguística. Essa leitura reforça a necessidade de compreender a socialização linguística infantil como elemento-chave para a análise da vitalidade linguística da comunidade, conforme proposto pela sociolinguística crítica (FISHMAN, 1967; BRAGGIO, 2002).

Figura 21 - Q25 Qual língua os mais velhos falam com maior frequência?



Fonte: gerado no Google Forms (2025).

Quando perguntado *qual língua os mais velhos falam com maior frequência?* Podemos observar que os dados indicam 58,3 % falam as duas línguas, apenas 25% falam o português e 16,7 % falam o *nheengatu*.

A maior presença do bilinguismo entre os mais velhos pode ser compreendida como resultado de trajetórias de socialização linguística vivenciadas em contextos nos quais o *nheengatu* ainda ocupava posição mais central na vida comunitária. Conforme argumenta Fishman (1967), grupos etários mais antigos tendem a preservar repertórios linguísticos mais amplos em contextos de contato linguístico, justamente por terem sido socializados em períodos anteriores ao avanço mais intenso da língua dominante sobre os domínios cotidianos.

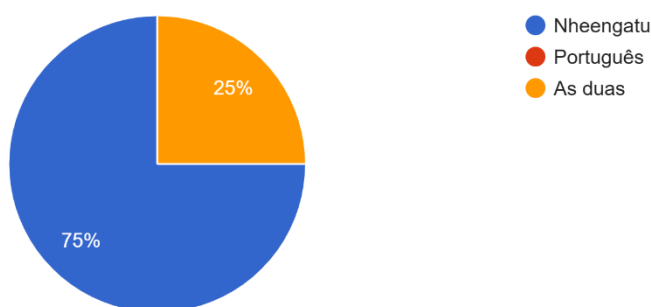
A presença do *nheengatu* como língua de uso frequente, ainda que minoritária em termos percentuais, assume relevância simbólica nesse grupo etário, uma vez que os mais velhos frequentemente desempenham papel fundamental na manutenção da memória linguística e cultural da comunidade. Tal aspecto dialoga com o que Braggio (2002, 2004) descreve como retenção linguística geracional, fenômeno no qual a língua indígena se mantém mais viva entre os mais velhos mesmo quando seu uso se reduz progressivamente entre as gerações mais jovens.

O predomínio do uso das duas línguas entre os mais velhos também sugere uma competência bilíngue consolidada, marcada pela alternância funcional entre os códigos

conforme o contexto de interação. Essa prática evidencia que, para esse grupo, o nheengatu não se apresenta como língua residual, mas como parte integrante de um repertório linguístico ativo, ainda que compartilhe espaço com o português em função das transformações socioculturais e institucionais vivenciadas ao longo do tempo.

Dessa forma, os dados da Figura 25 reforçam a compreensão de que a dinâmica linguística da comunidade é profundamente atravessada por fatores geracionais. Enquanto os mais velhos demonstram maior preservação do bilinguismo e maior proximidade com a língua indígena, os dados anteriores relativos às crianças indicam um deslocamento progressivo em direção ao português. Essa assimetria geracional evidencia que os desafios enfrentados pelo nheengatu se situam, sobretudo, na continuidade de sua transmissão às novas gerações, aspecto central para a análise da vitalidade linguística à luz da sociolinguística crítica (Fishman, 1967; Braggio, 2002).

Figura 22 - Q26 Qual é a língua mais bonita?



Fonte: gerado no Google Forms (2025).

Quando perguntado *qual é a língua mais bonita?* Podemos observar que os dados indicam que 75% dos participantes responderam o nheengatu, enquanto 25% responderam achar mais bonita as duas línguas. Nenhum participante indicou o português como língua mais bonita.

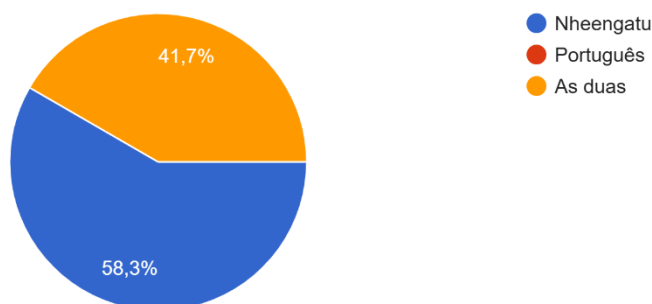
As avaliações estéticas de uma língua não se relacionam diretamente à frequência de uso ou ao prestígio institucional, mas aos vínculos identitários, à memória coletiva e ao valor simbólico que a língua assume para seus falantes. Conforme argumenta Fishman (1967), mesmo em contextos nos quais a língua minoritária sofre restrições funcionais, ela pode manter elevado valor afetivo e simbólico, funcionando como marcador de pertencimento e de continuidade cultural.

A escolha majoritária do nheengatu como língua mais bonita indica que, apesar de sua menor presença em determinados domínios sociais, essa língua ocupa lugar central na construção das identidades linguísticas da comunidade. Tal configuração dialoga com o que Braggio (2002, 2004) descreve como dissociação entre prestígio funcional e prestígio simbólico, fenômeno recorrente em contextos de contato linguístico assimétrico, nos quais a língua dominante se impõe como instrumento de comunicação formal, enquanto a língua indígena permanece associada à ancestralidade, à história e à afetividade.

O fato de nenhum participante ter indicado o português como língua mais bonita reforça essa leitura, evidenciando que o domínio do português não se traduz, necessariamente, em valorização estética ou identitária. Ao contrário, o português aparece associado a exigências práticas e institucionais, ao passo que o nheengatu se mantém como referência simbólica positiva, mesmo entre sujeitos que não o utilizam com maior frequência em seu cotidiano.

Os dados obtidos evidenciam que a permanência do nheengatu entre as crianças e jovens da comunidade ultrapassa o campo da comunicação cotidiana, relacionando-se diretamente aos processos de fortalecimento identitário e reafirmação étnica do povo Baré. Rubim (2020) destaca que a vitalização linguística ocorre quando a língua ocupa espaços de convivência, afetividade, espiritualidade e transmissão intergeracional. Nesse contexto, o interesse demonstrado pelas novas gerações em compreender e continuar utilizando o nheengatu revela movimentos de resistência ao apagamento linguístico historicamente imposto aos povos indígenas. Simas (2023) também ressalta que o fortalecimento das línguas indígenas depende não apenas da escola, mas igualmente da presença da língua nos espaços familiares e comunitários, condição perceptível na realidade sociolinguística observada na comunidade São Thomé.

Figura 23 - Q29 Qual língua deve ser ensinada na escola?



Fonte: gerado no Google Forms (2025).

Quando perguntado aos participantes *qual língua deve ser ensinada na escola?* 58,3 % deles indicam a língua nheengatu, enquanto 41,7% indicam as duas línguas. Podemos observar que nenhum participante indicou o português.

A Figura 27 – Q29 evidencia que a escola é concebida pelos participantes como espaço estratégico para o fortalecimento da língua indígena, uma vez que 58,3% indicaram o nheengatu como a língua que deve ser ensinada, enquanto 41,7% defenderam o ensino das duas línguas. Nenhum respondente apontou o português como língua a ser ensinada de forma exclusiva. Esse resultado é sociolinguisticamente significativo por revelar uma expectativa coletiva que atribui à instituição escolar um papel ativo na reversão das assimetrias linguísticas observadas em outros domínios sociais.

Sob a perspectiva da sociolinguística, a escola constitui um dos principais instrumentos de planejamento linguístico, especialmente em contextos nos quais a transmissão familiar da língua indígena se encontra fragilizada. Conforme argumenta Fishman (1967), quando a língua minoritária deixa de ocupar posição central na socialização primária, a escolarização pode assumir função compensatória, atuando como espaço de legitimação, sistematização e ampliação de seus usos. Nesse sentido, a escolha majoritária pelo nheengatu indica o reconhecimento de que a escola pode contribuir para a manutenção e fortalecimento da língua indígena.

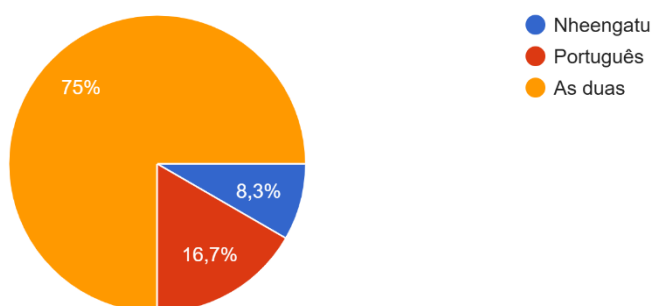
A ausência de indicações do português como língua exclusiva de ensino reforça essa leitura, sobretudo quando considerada à luz dos dados anteriores que demonstram a centralidade do português em diversos domínios do cotidiano. Tal resultado sugere que os participantes não percebem a escola como espaço de reprodução do domínio já consolidado do português, mas como instância capaz de promover maior equilíbrio linguístico e de valorizar saberes

historicamente marginalizados. Essa concepção dialoga com o que Braggio (2002, 2004) descreve como demanda comunitária por políticas linguísticas efetivas, nas quais a escola assume papel central na vitalização das línguas indígenas.

A valorização do nheengatu no ambiente escolar demonstra que a escola indígena ocupa papel estratégico nos processos de fortalecimento cultural e linguístico da comunidade. Essa perspectiva se aproxima das discussões de Maher (2007), ao defender que a educação escolar indígena não deve reproduzir modelos assimilacionistas historicamente impostos aos povos originários, mas constituir-se como espaço de valorização das identidades indígenas. Walsh (2019) compreende essa dinâmica como parte da construção de uma interculturalidade crítica, voltada ao reconhecimento de epistemologias historicamente marginalizadas. Candau (2010), por sua vez, ressalta que práticas interculturais na educação exigem o reconhecimento efetivo das diferenças culturais e linguísticas, não apenas como elemento simbólico, mas como dimensão estruturante do processo educativo.

A opção por ambas as línguas, indicada por parcela significativa dos participantes, aponta para a valorização de um modelo educacional bilíngue, no qual o nheengatu e o português coexistem de forma complementar. Essa perspectiva sugere que o fortalecimento da língua indígena não é concebido em oposição ao português, mas como parte de um projeto educativo que reconhece a pluralidade linguística da comunidade e busca ampliar as competências dos sujeitos em diferentes esferas sociais.

Figura 24 - Q40 Qual língua se usa na escola na aldeia?



Fonte: gerado no Google Forms (2025).

Quando perguntado qual língua se usa na escola na aldeia? Os dados indicam que 75% afirmam serem as duas línguas usadas, o português e nheengatu, enquanto 16,7 % dos

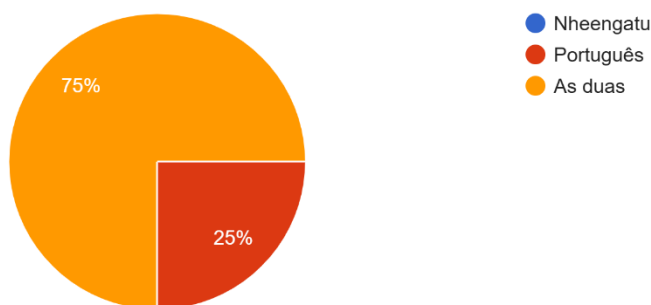
respondentes indicam ser somente o português e 8,3 % apenas dos respondentes indicam a língua nheengatu.

Do ponto de vista sociolinguístico, a presença majoritária das duas línguas na escola sugere a adoção de um modelo bilíngue de funcionamento, ainda que não necessariamente equilibrado. Conforme argumenta Fishman (1967), a simples coexistência de línguas em um mesmo domínio não implica igualdade funcional entre elas, sendo necessário considerar quais atividades, conteúdos e interações são efetivamente mediadas por cada código. Nesse sentido, o uso declarado das duas línguas pode encobrir assimetrias internas, nas quais o português tende a ocupar os espaços mais formalizados da prática pedagógica, enquanto o nheengatu assume funções mais específicas ou complementares.

O percentual de respondentes que indicaram o uso exclusivo do português na escola reforça essa leitura, evidenciando que, mesmo em um contexto reconhecido como indígena, a língua nacional ainda mantém centralidade em determinados ambientes escolares. Tal configuração dialoga com o que Braggio (2002, 2004) descreve como bilinguismo institucional assimétrico, no qual a língua indígena é incorporada ao espaço escolar sem, contudo, alcançar o mesmo estatuto de legitimidade e abrangência que a língua dominante.

Por outro lado, a indicação, ainda que minoritária, do uso exclusivo do nheengatu na escola aponta para experiências localizadas de fortalecimento da língua indígena no âmbito educacional. Esses casos sugerem a existência de práticas pedagógicas ou contextos específicos em que o nheengatu assume papel central, funcionando como língua de instrução ou de interação prioritária, o que revela que o espaço escolar não é homogêneo e comporta diferentes arranjos sociolinguísticos.

Figura 25 - Q41 Qual língua se usa no campo de futebol?



Fonte: gerado no Google Forms (2025).

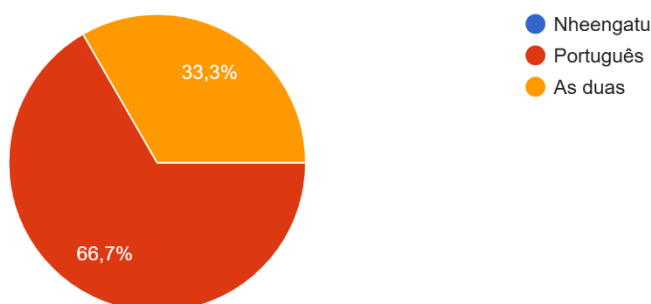
Quando perguntado *qual língua se usa no campo de futebol?* Os dados indicam que 75% dos participantes responderam que usam as duas línguas. Já 25% dos participantes responderam que usam somente o Português. Com relação ao *nheengatu*, se observa que não é usada unicamente.

Conforme argumenta Fishman (1967), em contextos informais de forte interação grupal, o uso combinado de línguas pode indicar não apenas competência bilíngue, mas também estratégias de pertencimento e solidariedade social. Nesse sentido, a presença significativa do bilinguismo no campo de futebol sugere que o *nheengatu* ainda desempenha papel comunicativo relevante em interações horizontais e coletivas.

A ausência do *nheengatu* como língua de uso exclusivo, entretanto, indica que mesmo em espaços de lazer a língua indígena não se estabelece de forma autônoma, permanecendo subordinada à presença do português. Tal configuração dialoga com o que Braggio (2002, 2004) descreve como restrição funcional da língua minoritária, que, embora preservada em determinados domínios informais, não alcança exclusividade nem centralidade plena, mesmo em contextos culturalmente significativos para a comunidade.

O uso exclusivo do português por parte de uma parcela dos participantes aponta para a internalização de padrões linguísticos associados à comunicação mais ampla e à socialização contemporânea, especialmente em atividades coletivas que envolvem interação rápida e competitiva. Ainda assim, o predomínio do uso das duas línguas indica que o campo de futebol se apresenta como um espaço de negociação linguística, no qual o *nheengatu* é acionado como recurso complementar, reforçando vínculos comunitários e identitários.

Figura 26 - Q42 Qual língua se usa nas igrejas cristãs?



Fonte: gerado no Google Forms (2025).

Quando perguntado *qual língua se usa nas igrejas cristãs?* podemos observar que 66,7% dos respondentes indicam que usam somente o Português, enquanto 33,3 % indicam que

usam as duas línguas no espaço social das igrejas e em suas interações nesse espaço. Se observa também que nenhum respondente indicou a língua *nheengatu* como usada unicamente.

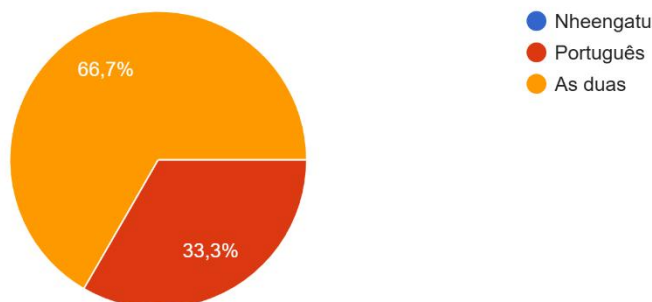
Para Fishman (1967), domínios institucionais de forte carga ideológica e normativa tendem a reforçar o uso da língua de maior prestígio social, mesmo quando os participantes possuem repertórios bilíngues consolidados. Nesse sentido, a predominância do português nas igrejas cristãs reflete não apenas uma escolha comunicativa, mas a incorporação de um modelo linguístico alinhado à estrutura organizacional e simbólica dessas instituições.

A ausência do *nheengatu* como língua de uso exclusivo nesse espaço sugere que a língua indígena não ocupa posição central nas práticas religiosas cristãs, diferentemente do que ocorre em cerimônias tradicionais do povo. Tal configuração dialoga com o que Braggio (2002, 2004) descreve como deslocamento simbólico da língua indígena em contextos institucionais exógenos, nos quais códigos linguísticos associados à cultura dominante passam a mediar práticas que anteriormente poderiam ser realizadas na língua local.

O uso concomitante das duas línguas por parte de uma parcela dos respondentes indica, contudo, que o *nheengatu* não está totalmente ausente das interações religiosas cristãs, sendo acionado de forma complementar, possivelmente em momentos informais, em conversas paralelas ou em situações de maior proximidade comunitária. Esses usos bilíngues sugerem estratégias de adaptação linguística que permitem a inserção parcial da língua indígena em um domínio predominantemente regulado pelo português.

Dessa forma, os dados da Figura 30 revelam que o espaço das igrejas cristãs constitui um dos domínios em que as hierarquias linguísticas se manifestam de maneira mais explícita, com forte predominância do português e uso limitado do *nheengatu*. Essa configuração evidencia como práticas religiosas institucionalizadas podem atuar como vetores de reforço da língua dominante, ao mesmo tempo em que delimitam os espaços de circulação da língua indígena, aspecto central para a compreensão da dinâmica sociolinguística da comunidade à luz da sociolinguística crítica (Fishman, 1967; Braggio, 2002).

Figura 27 - Q44 Qual língua se usa em conversa com a família?



Fonte: gerado no Google Forms (2025).

Quando perguntado *qual língua se usa em conversa com a família?* Os dados indicam que 66,7% dos participantes responderam que usam as duas línguas nas conversas com as famílias. Já 33,3 % dos participantes responderam que usam o português nessas conversas. Nenhum participante indicou o *nheengatu* como a língua usada de modo único nas conversas com as famílias.

A ausência do *nheengatu* como língua de uso exclusivo nas conversas familiares sugere que o português ocupa posição consolidada mesmo em um domínio tradicionalmente associado à transmissão da língua indígena. Tal configuração pode ser interpretada como resultado de transformações socioculturais mais amplas, nas quais a língua portuguesa passa a integrar as práticas domésticas em função da escolarização, da ampliação do contato interétnico e das demandas comunicativas contemporâneas. Conforme discutido por Braggio (2002, 2004), esse processo não implica necessariamente o desaparecimento imediato da língua indígena, mas sua reconfiguração funcional no interior dos repertórios familiares.

O predomínio do bilinguismo no espaço doméstico indica, contudo, que o *nheengatu* permanece associado a valores de pertencimento, memória e identidade, sendo acionado em situações específicas de interação. Essa coexistência aponta para uma dinâmica linguística marcada menos pela substituição abrupta e mais por um processo gradual de reorganização dos usos, no qual a família atua simultaneamente como espaço de continuidade simbólica e de adaptação linguística às pressões externas (Braggio, 2004).

Figura 28 - Q45 Quais línguas se usa nas reuniões da comunidade?



Fonte: gerado no Google Forms (2025).

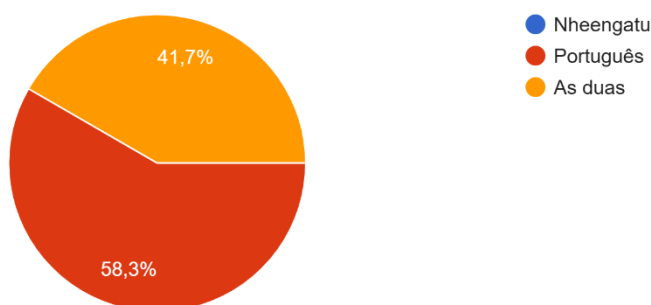
Quando perguntado *quais línguas se usa nas reuniões da comunidade?* Os dados gerados indicam que 50% usa as duas línguas e 50% usa o Português. Podemos observar que a língua *nheengatu* não foi apontada como utilizada unicamente nas reuniões da comunidade.

Em contextos de contato linguístico, espaços de deliberação tendem a privilegiar códigos associados à administração, à formalização do discurso e à inteligibilidade ampliada entre os participantes. Conforme argumenta Calvet (2007), a escolha linguística em arenas coletivas não é neutra, mas orientada por relações de poder e por convenções sociais que definem quais línguas são consideradas adequadas para a esfera pública. Nesse sentido, a predominância do português nas reuniões da comunidade pode ser compreendida como reflexo de sua consolidação enquanto língua de mediação institucional e política.

A ausência do *nheengatu* como língua de uso exclusivo nas reuniões indica que essa língua não ocupa posição central na condução formal dos processos decisórios comunitários. Tal aspecto dialoga com a análise de Braggio (2002, 2004), segundo a qual línguas indígenas, mesmo quando preservadas em domínios domésticos e culturais, frequentemente enfrentam restrições para acessar espaços de maior visibilidade e autoridade discursiva. Assim, o uso do português nessas ocasiões evidencia limites estruturais à ampliação funcional do *nheengatu* no âmbito público.

O uso combinado das duas línguas por parte de metade dos participantes aponta, entretanto, para práticas de alternância linguística que permitem a inserção do *nheengatu* em momentos específicos das reuniões ou em interações paralelas. Essa alternância sugere que a língua indígena permanece associada a vínculos comunitários e identitários, ainda que não se estabeleça como meio exclusivo de comunicação nas instâncias coletivas formais.

Figura 29 - Q58 Qual língua se usa em reunião na escola?



Fonte: gerado no Google Forms (2025).

Quando perguntado *quais línguas se usa em reunião da escola?* Os dados gerados indicam que 58,3% % usam o português e 41,7 % usam as duas línguas. Podemos observar que a língua nheengatu não foi apontada como utilizada unicamente nas reuniões da escola.

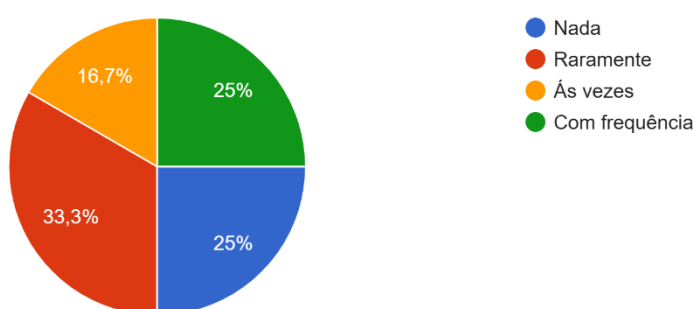
Reuniões escolares constituem momentos de caráter administrativo e normativo, nos quais se articulam diretrizes pedagógicas, comunicação institucional e relações com instâncias externas à comunidade. Conforme assinala Calvet (2007), nesses contextos, a língua associada à escolarização formal e à burocracia tende a ser privilegiada, pois é percebida como mais adequada à formalização do discurso e à circulação de informações oficiais. Assim, a centralidade do português nas reuniões escolares pode ser compreendida como reflexo de sua posição histórica como língua de gestão educacional.

A inexistência do nheengatu como língua de uso exclusivo nas reuniões da escola indica que essa língua ainda enfrenta limitações para se afirmar como meio legítimo de condução dos processos decisórios no âmbito educacional. Tal configuração dialoga com as análises de Braggio (2002, 2004), segundo as quais a inserção das línguas indígenas no espaço escolar frequentemente ocorre de maneira parcial, restrita a atividades pedagógicas específicas, sem alcançar plenamente os níveis de gestão e organização institucional.

A predominância da língua portuguesa em determinados contextos evidencia permanências históricas do processo de colonialidade linguística vivenciado pelos povos indígenas amazônicos. Conforme argumenta Quijano (2007), a colonialidade do poder produziu hierarquizações culturais e linguísticas que atribuíram superioridade aos conhecimentos e às línguas europeias, marginalizando os saberes indígenas. Mignolo (2017) acrescenta que a colonialidade atua também sobre as formas de produção do conhecimento e sobre os modos de existência dos sujeitos colonizados. Nesse cenário, a substituição progressiva das línguas

indígenas pelo português não pode ser compreendida apenas como mudança comunicativa, mas como consequência de processos históricos de silenciamento cultural e imposição linguística que ainda repercutem nas práticas sociais contemporâneas.

Figura 30 – Q62 há situações de uso de leitura e/ ou escrita em nheengatu com parentes que moram em outras aldeias ou outras áreas? (bilhetes, cartas)



Fonte: gerado no Google Forms (2025).

Quando perguntado *há situações de uso de leitura e/ ou escrita em nheengatu com parentes que moram em outras aldeias ou outras áreas? (bilhetes, cartas)* Os dados gerados indicam que 33,3 % raramente usam, 25% usam com frequência, 25 % não usam e 16,7 % usam às vezes.

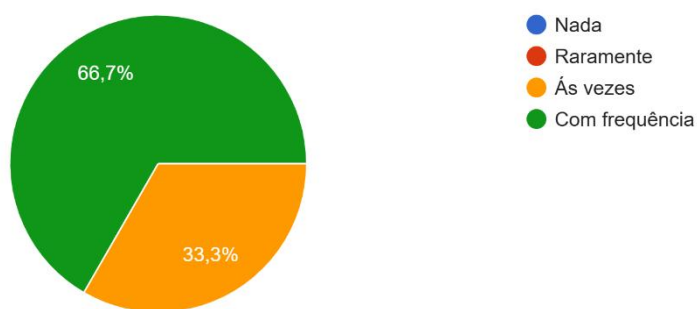
A comunicação escrita entre comunidades distintas tende a demandar maior padronização linguística e maior segurança quanto à compreensão do interlocutor, fatores que influenciam diretamente a escolha da língua utilizada. Conforme analisa Calvet (2007), em contextos de pluralidade linguística, a escrita costuma privilegiar línguas associadas a maior alcance comunicativo e reconhecimento social, sobretudo quando se trata de interações que extrapolam o espaço local. Nesse sentido, a utilização esporádica do nheengatu em bilhetes ou cartas pode ser compreendida como reflexo das limitações históricas de sua circulação escrita em redes mais amplas.

A presença de um grupo que afirma utilizar o nheengatu com frequência nessas interações, ainda que minoritário, revela a existência de vínculos intercomunitários nos quais a língua indígena mantém função comunicativa relevante. Esses usos indicam que a escrita em nheengatu não se restringe exclusivamente ao espaço local ou escolar, mas pode ser mobilizada como recurso de pertencimento e reconhecimento identitário entre parentes de diferentes territórios. Tal aspecto dialoga com as análises de Braggio (2004), ao destacar que práticas

escritas em línguas indígenas tendem a emergir de forma localizada e relacional, associadas a redes sociais específicas.

Por outro lado, o percentual significativo de participantes que afirmaram não utilizar o nheengatu na comunicação escrita com parentes de outras áreas reforça a compreensão de que essa língua enfrenta obstáculos para se estabelecer como meio preferencial de comunicação escrita em contextos extralocais. Essa limitação não decorre necessariamente da ausência de competência linguística, mas das condições sociopolíticas e educacionais que historicamente favoreceram o português como língua de circulação escrita interregional (Braggio, 2002).

Figura 31 - Q64 Há costumes de as pessoas escreverem em nheengatu nas paredes (da casa, da escola)?



Fonte: gerado no Google Forms (2025).

Quando perguntado *há costumes de as pessoas escreverem em nheengatu nas paredes (da casa, da escola)?* Os dados gerados indicam que 66,7 % escrevem com frequência, e 33,3 % escrevem às vezes.

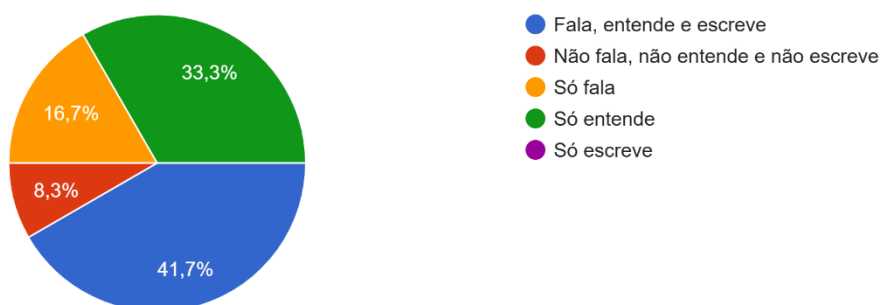
A escrita em paredes configura uma modalidade particular de uso da língua, distinta das práticas formais de letramento, pois se associa à visibilidade, à marcação do espaço e à afirmação identitária. Diferentemente da escrita institucionalizada, esse tipo de registro não depende necessariamente de normatização gráfica rígida ou de circulação ampla, funcionando como forma de expressão situada e territorializada. Conforme argumenta Braggio (2004), práticas escritas em línguas indígenas frequentemente emergem em contextos nos quais a língua é mobilizada como símbolo de pertencimento e resistência cultural, ainda que não esteja plenamente consolidada nos domínios formais da escrita.

A recorrência da escrita em nheengatu nas paredes da casa e da escola sugere que a língua indígena ocupa um lugar relevante na construção da paisagem linguística da comunidade. Esse conceito, amplamente discutido nos estudos sobre usos sociais da escrita,

refere-se à presença visível das línguas nos espaços públicos e semipúblicos, revelando relações de poder, identidade e valorização simbólica. Nesse sentido, a inscrição do *nheengatu* nesses espaços indica uma forma de legitimação da língua no território cotidiano, mesmo diante das limitações observadas em outros domínios de uso escrito (Calvet, 2007).

A diferença entre escrever em paredes e utilizar a língua em documentos, bilhetes ou comunicações intercomunitárias aponta para distintas funções atribuídas à escrita. Enquanto estas últimas exigem maior padronização e alcance comunicativo, a escrita nas paredes cumpre função expressiva e identitária, permitindo que a língua indígena se manifeste de maneira autônoma e visível. Tal prática reforça a ideia de que a vitalidade linguística não se expressa apenas pela frequência de uso funcional, mas também pela capacidade da língua de ocupar o espaço simbólico da comunidade (Braggio, 2002).

Figura 32 - Q69 Seus filhos falam, entendem, escrevem sua Língua *nheengatu*?



Fonte: gerado no Google Forms (2025).

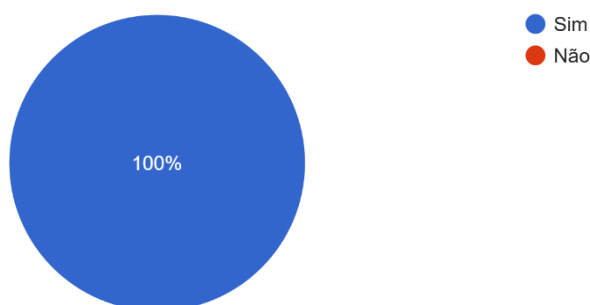
Quando perguntado *seus filhos falam, entendem, escrevem a língua dheengatu*? 41,7% dos respondentes indicam que seus filhos falam, entendem e escrevem na língua *nheengatu*, enquanto 33,3 % somente entende na língua *nheengatu*. Já 16,7% somente falam e 8,3% não falam, não entendem e não escrevem na língua *nheengatu*. Nenhum respondente indicou que os filhos só escrevem em *nheengatu*.

A predominância da compreensão em relação à produção escrita e, em parte, à oralidade, sugere que o *nheengatu* circula no entorno comunicativo infantil como língua de escuta e reconhecimento, mesmo quando não é sistematicamente praticada. Esse padrão é recorrente em contextos de contato linguístico nos quais a língua indígena mantém presença no cotidiano, mas enfrenta limitações estruturais para sua consolidação como língua de uso ativo e escolarizado. Conforme analisado por Braggio (2004), em tais cenários a competência receptiva tende a ser preservada por mais tempo, funcionando como indicador de continuidade simbólica da língua.

O grupo que declarou que os filhos falam, entendem e escrevem em nheengatu, embora não majoritário, revela a existência de trajetórias familiares e educativas nas quais a língua indígena assume papel mais consistente na socialização linguística. Esses casos apontam para práticas intencionais de transmissão e para possíveis experiências de letramento em língua indígena, ainda que circunscritas a contextos específicos. Por outro lado, a presença de crianças que não apresentam nenhuma das competências evidencia que o processo de transmissão não ocorre de forma homogênea, sendo atravessado por fatores sociais, educacionais e familiares diversos.

A inexistência de respostas indicando a escrita como competência isolada reforça a compreensão de que o letramento em nheengatu não se estabelece de maneira dissociada da oralidade e da compreensão. Tal aspecto confirma que a escrita em língua indígena depende fortemente de práticas de uso contínuo e de contextos institucionais ou comunitários que favoreçam sua aprendizagem e circulação. Conforme destaca Calvet (2007), a consolidação da escrita em línguas minoritárias está diretamente relacionada às políticas de valorização e às condições concretas de uso social da língua.

Figura 33 - Q72 Seus filhos(a) demonstram interesse em continuar falando sua língua nheengatu?



Fonte: gerado no Google Forms (2025).

Quando perguntado *seus filhos(as) demonstram interesse em continuar falando sua língua nheengatu?* Os dados gerados indicam que 100% dos participantes responderam que sim.

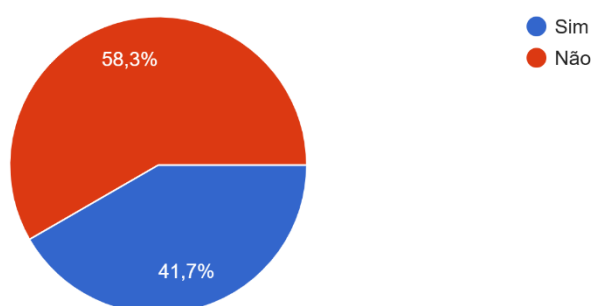
O interesse manifestado pelas crianças em continuar utilizando a língua indígena constitui um indicador relevante de valorização simbólica e afetiva do nheengatu, independentemente das assimetrias observadas nos níveis de uso, compreensão ou escrita. Estudos sociolinguísticos demonstram que atitudes positivas em relação à língua desempenham papel central nos processos de manutenção e revitalização linguística, pois influenciam

diretamente as escolhas de uso e as práticas de transmissão no médio e longo prazo. Conforme assinala Braggio (2002), a permanência de uma língua indígena não depende exclusivamente de sua presença funcional em determinados domínios, mas também do valor que lhe é atribuído pelas gerações mais jovens.

O resultado unânime observado nessa questão adquire maior relevância quando analisado em contraste com os dados anteriores, que evidenciam limitações no uso exclusivo do nheengatu em diversos contextos sociais. A coexistência entre restrições práticas e forte interesse declarado sugere que o processo de deslocamento linguístico não se dá de maneira linear ou irreversível. Ao contrário, indica a presença de um capital simbólico favorável à língua, capaz de sustentar iniciativas de fortalecimento linguístico caso sejam oferecidas condições institucionais e comunitárias adequadas.

A manifestação de interesse por parte das crianças também aponta para a influência do ambiente familiar e comunitário na construção de atitudes linguísticas positivas. Ainda que o português ocupe posição central em muitos domínios, o nheengatu permanece associado a valores identitários, históricos e culturais que despertam o desejo de continuidade. Nesse sentido, o interesse declarado pode ser compreendido como resultado de práticas cotidianas de valorização da língua, mesmo quando estas não se traduzem plenamente em competências produtivas consolidadas.

Figura 34 - Q77 Seu pai fala língua nheengatu?



Fonte: gerado no Google Forms (2025).

Quando perguntado *seu pai fala a língua nheengatu?* Os dados gerados indicam que 58,3% dos participantes responderam que sim, enquanto 41,7 % responderam que não.

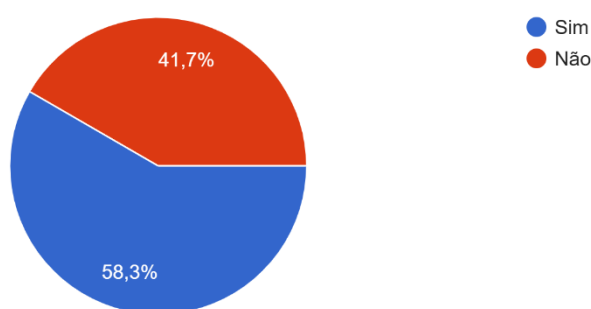
A diferença observada entre os pais que falam e os que não falam o nheengatu permite compreender que a transmissão da língua não ocorreu de forma homogênea no interior da

mesma geração. Tal heterogeneidade pode ser associada a trajetórias distintas de socialização linguística, marcadas por fatores como escolarização, inserção em contextos urbanos ou maior exposição a políticas de assimilação linguística. Conforme analisado por Braggio (2002), essas variações internas são características de comunidades que vivenciaram processos prolongados de contato linguístico, nos quais a língua indígena passa a coexistir de maneira desigual com a língua dominante.

O fato de mais da metade dos pais ainda falarem o nheengatu indica que essa geração desempenha papel relevante como elo entre os mais velhos (tradicionalmente associados à preservação da língua) e as gerações mais jovens, que apresentam padrões de uso mais restritos. Essa posição intermediária sugere que os pais podem atuar tanto como agentes de continuidade quanto como vetores de interrupção da transmissão linguística, a depender das escolhas feitas no ambiente familiar e das condições socioculturais em que se inserem.

A parcela significativa de pais que não falam o nheengatu reforça, por outro lado, a compreensão de que a língua indígena já enfrentava fragilização no momento da socialização dessa geração. Esse dado dialoga com análises que apontam que a ruptura na transmissão linguística frequentemente se inicia uma ou duas gerações antes de se tornar plenamente visível entre as crianças, manifestando-se primeiramente na redução do número de adultos fluentes (Calvet, 2007).

Figura 35 - Q83 Sua mãe fala língua nheengatu?



Fonte: gerado no Google Forms (2025).

Quando perguntado *sua mãe fala a língua nheengatu?* Os dados gerados indicam que 58,3% dos participantes responderam que sim, enquanto 41,7 % responderam que não.

A relevância desse dado se amplia quando se considera o papel historicamente atribuído às mães nos processos de socialização linguística inicial. Em muitos contextos indígenas, as

mães ocupam posição central nas interações cotidianas da infância, sendo responsáveis pela introdução da língua nas práticas de cuidado, convivência e afeto. Assim, a presença ou ausência do *nheengatu* no repertório linguístico materno exerce impacto direto sobre as possibilidades de exposição precoce das crianças à língua indígena. Conforme aponta Braggio (2004), a fragilização da língua no ambiente doméstico costuma estar associada à redução do número de mulheres adultas que a utilizam de forma ativa no cotidiano familiar.

O fato de mais da metade das mães ainda falarem o *nheengatu* indica que a língua permanece presente em parcela significativa das interações familiares, funcionando como elemento de continuidade linguística e cultural. Ao mesmo tempo, o percentual expressivo de mães não falantes revela que a ruptura na transmissão não se limita a uma única geração ou gênero, mas se insere em um processo mais amplo de reorganização linguística, marcado pela incorporação progressiva do português como língua dominante no espaço doméstico.

A coexistência de mães falantes e não falantes sugere que o processo de deslocamento linguístico ocorre de maneira gradual e desigual, produzindo diferentes arranjos familiares no que se refere ao uso da língua indígena. Tal heterogeneidade confirma que a transmissão do *nheengatu* não depende apenas da valorização simbólica da língua, mas também das condições sociais, educacionais e históricas que moldaram as trajetórias linguísticas dessa geração. Como destaca Calvet (2007), línguas minoritárias tendem a perder centralidade primeiro no âmbito doméstico, antes que esse processo se torne plenamente visível em outros domínios sociais.

Dessa forma, os dados da Figura 41 reforçam a compreensão de que a geração materna ocupa papel estratégico na dinâmica intergeracional da língua *nheengatu*. A presença significativa de mães falantes constitui um potencial importante para a continuidade linguística, enquanto a proporção de mães não falantes evidencia os desafios enfrentados pela língua no que diz respeito à sua transmissão cotidiana. Essa configuração confirma que a vitalidade do *nheengatu* se constrói a partir de trajetórias familiares diversas, nas quais manutenção e deslocamento coexistem de forma complexa e não linear.

A análise conjunta dos dados que compõem este capítulo evidencia que a situação sociolinguística do *nheengatu* na comunidade investigada se caracteriza por uma dinâmica marcada pela coexistência de usos funcionais restritos, forte valorização simbólica e transmissão intergeracional desigual. Observa-se que o português ocupa posição central nos domínios institucionais, deliberativos e formais, enquanto o *nheengatu* mantém presença significativa em espaços de sociabilidade cotidiana, práticas culturais, manifestações simbólicas e atitudes afetivas. Essa distribuição revela um cenário de bilinguismo assimétrico, no qual a língua indígena não se encontra ausente, mas enfrenta limitações estruturais para

ampliar sua atuação em determinados contextos sociais, especialmente aqueles associados à escolarização formal, à administração e à comunicação extracomunitária.

Ao mesmo tempo, os dados relativos às gerações (pais, mães, filhos e crianças) demonstram que a vitalidade do *nheengatu* não pode ser compreendida de maneira linear ou homogênea. A presença da língua entre adultos e idosos, aliada ao interesse unânime das crianças em continuar falando o *nheengatu*, indica que, apesar das fragilidades observadas na transmissão plena das competências linguísticas, persiste um capital simbólico e identitário favorável à língua. Esse aspecto sugere que o processo em curso não se configura como um abandono definitivo, mas como uma reconfiguração dos usos linguísticos, fortemente condicionada por fatores históricos, educacionais e políticos. Nesse sentido, o capítulo evidencia que a manutenção do *nheengatu* depende menos da simples existência de falantes e mais da ampliação de seus espaços de legitimação social, especialmente no âmbito escolar e comunitário, reafirmando a importância de políticas linguísticas e educacionais que considerem as práticas reais, as atitudes linguísticas e as especificidades socioculturais da comunidade.

Diante do exposto, no próximo capítulo, apresentamos os aspectos que caracterizam a o ensino bilingue e a educação escolar indígena e como tais aspectos estão presentes na Escola Indígena Kunyata Putira, da Comunidade São Tomé, do Povo Baré, na qual foi realizada a pesquisa etnográfica de campo.

CAPÍTULO 4 – CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO BILINGUE E DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA DA ESCOLA INDIGENA KUNYATÁ PUTIRA

*Uma escola que acolhe é aquela que não tem paredes,
que não escraviza, as pessoas não se sentem escravas.*

*Tenho esse sonho de que um dia a gente
terá uma escola indígena nesses moldes.*

Daniel Munduruku (2023)

Iniciamos este capítulo trazendo um pensamento bem interessante de Daniel Munduruku, em entrevista ao Portal Por vir – inovações em Educação. Nesse pensamento, o educador e escritor indígena expressa o desejo por uma escola indígena verdadeiramente livre e acolhedora, onde o ensino não oprima, mas liberte, um espaço sem barreiras físicas ou simbólicas, em que todos se sintam pertencentes e respeitados em sua humanidade e cultura.

Neste capítulo, apresentamos a caracterização da Educação Escolar Indígena a partir do *lôcus* da pesquisa, a saber, a Escola Municipal Indígena Kunyata Putira, situada na Comunidade

São Thomé, localizada no Baixo Rio Negro, zona ribeirinha de Manaus. Essa caracterização se mostra essencial, pois um dos objetivos específicos desta dissertação consiste em caracterizar o ensino bilíngue desenvolvido na Escola Indígena Kunyata Putira, pertencente ao povo Baré, na cidade de Manaus.

Para o alcance desse objetivo, foi realizada uma pesquisa de campo de abordagem etnográfica, que se fundamentou em observações participantes, diálogos e vivências junto à comunidade e à escola. Essa imersão permitiu uma aproximação sensível e respeitosa com o cotidiano local, possibilitando compreender como o processo educativo se organiza dentro de um contexto sociocultural próprio, permeado por saberes tradicionais, práticas comunitárias e dinâmicas de convivência que expressam a identidade do povo Baré.

Os dados construídos ao longo da pesquisa emergem, portanto, da convivência direta com o território e com os sujeitos que o habitam, valorizando as narrativas, as práticas linguísticas e as relações que sustentam a vida comunitária. Dessa forma, a caracterização aqui apresentada não se limita a descrever uma instituição escolar, mas busca compreender o modo como a escola indígena se constitui como espaço de resistência, de fortalecimento cultural e de diálogo intercultural.

Como visto no Capítulo II deste estudo, o estado brasileiro possui uma política linguística que é de manutenção ou revitalização de fortalecimento linguístico em vigor desde a Constituição Federal de 1988. Entretanto, se observa, de acordo com Simas (2023), que não há um planejamento linguístico sistematizado a nível Federal e, sim, ações de revitalização isoladas. Contudo, desde 2019, com a DILI, veio o GT de políticas linguísticas para os povos indígenas, composto por pesquisadores indígenas e não indígenas da área da linguística que tem realizado a avaliação de planejamentos ou planificação linguística em curso nas comunidades indígenas no Brasil. E também como discutido no capítulo anterior, a Educação Escolar Indígena - EEI possui características específicas e diferenciadas, que a distinguem do modelo escolar convencional. Na EI Kunyata Putira, essas especificidades se manifestam nas práticas pedagógicas, no uso das línguas, o nheengatu e o português, e nas formas de organização comunitária que entrelaçam ensino, cultura e território, revelando o caráter singular dessa experiência educativa no contexto amazônico.

4.1 Observações participantes no espaço escolar

As observações no espaço escolar ocorreram de forma atenta e sensível, buscando compreender as diversas características que constituem a Educação Escolar Indígena. O olhar

etnográfico se orientou pelos acontecimentos cotidianos e também pelos significados culturais presentes nas práticas, nos gestos e nas palavras que circulam no ambiente escolar. Durante as observações participantes, foi utilizado um roteiro que auxiliou na sistematização do olhar e na escuta atenta das experiências vividas. Esse roteiro contemplava aspectos como: a organização e o uso dos espaços escolares, observando os elementos culturais que expressam a identidade do povo; as formas de interação entre professores, estudantes e comunidade, percebendo os modos próprios de ensinar e aprender; as práticas pedagógicas que envolvem a língua indígena, os saberes tradicionais e as relações com o território; as expressões culturais e momentos coletivos que fortalecem o sentimento de pertencimento e a transmissão dos conhecimentos ancestrais. Essas observações permitiram compreender a escola para além do espaço físico, revelando-a como um território de saberes, convivências e resistências, onde a educação se constrói a partir da própria vivência comunitária. As observações foram registradas em diário de campo, elaboradas logo após as vivências e, sempre que possível, no próprio contexto das atividades. Os registros contemplaram descrições densas das práticas pedagógicas, das interações linguísticas, das situações comunicativas e dos eventos culturais observados.

Além do diário de campo, foram utilizados roteiros de observação previamente organizados, que orientaram o olhar para aspectos específicos relacionados ao uso das línguas, às práticas bilíngues, à organização do espaço escolar e às expressões culturais. Também foram produzidos registros fotográficos dos materiais pedagógicos, mediante autorização da comunidade e da gestão escolar. Ressaltamos que a pesquisa de campo respeitou os princípios éticos que orientam estudos qualitativos e etnográficos. A entrada no campo foi realizada mediante autorização e anuência da liderança da comunidade e da gestão escolar, bem como da FUNAI e Cep/Conep. Os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, e sua participação ocorreu de forma voluntária. Os registros fotográficos e as informações coletadas foram utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, preservando a identidade dos participantes. O processo investigativo foi conduzido com respeito aos saberes, às práticas culturais e às formas próprias de organização da comunidade, reconhecendo-a como sujeito coletivo de direitos e produtora de conhecimento.

A partir dos dados produzidos na pesquisa de campo, nas observações participantes, foram organizadas as seguintes categorias de análise:

Quadro 5 – CATEGORIAS DE ANÁLISE

CATEGORIA	ANÁLISE
-----------	---------

1. Planejamento linguístico institucional	Esta categoria reúne os documentos normativos (PPPI, PPCEI, resoluções municipais e calendário diferenciado), compreendendo-os como instrumentos de política linguística formal que definem o <i>status</i> e as funções do nheengatu no espaço escolar.
2. Práticas pedagógicas bilíngues	Refere-se às estratégias desenvolvidas pelas professoras na integração entre português e nheengatu, observando como as línguas circulam nos diferentes componentes curriculares e campos de experiência da Educação Infantil.
3. Revitalização e letramento em língua indígena	Abrange iniciativas voltadas ao fortalecimento do nheengatu, com ênfase nas práticas de leitura e de escrita, nos projetos pedagógicos e nos materiais produzidos com recursos reutilizáveis.
4. Interculturalidade e limites estruturais	Analisa as tensões entre a intencionalidade intercultural e as limitações estruturais, como formação docente, recursos pedagógicos e apoio institucional, evidenciando os atravessamentos que dificultam a consolidação de uma prática efetivamente decolonial.

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2026).

O calendário escolar, por exemplo, é diferenciado, pois leva em consideração alguns fenômenos da natureza, como a cheia e a vazante dos rios. Abrange as escolas de comunidades indígenas e também ribeirinhas da capital. A EI Kunyata Putira possui três calendários escolares, cada é voltado para um segmento da educação: Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e a Educação de Jovens e Adultos. No anexo 3 é possível observar esses calendários.

O calendário escolar da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos é diferenciado para escolas indígenas da cidade de Manaus e passou a ser implementado a partir do ano de 2011 com o decreto 1.394, que regulamenta as escolas indígenas da capital. Nele, é apontado toda a organização das EI, inclusive a adaptação do calendário escolar. Atualmente, por meio da Resolução 164 do Conselho Municipal de Educação – CME de 2024, ficou aprovado o calendário letivo de 200 dias letivos tendo como início das aulas em oito de janeiro e término em quatorze de outubro.

Essa adaptação do calendário escolar demonstra que a organização do tempo pedagógico nas escolas indígenas não pode ser dissociada das dinâmicas territoriais e ambientais vivenciadas pelas comunidades amazônicas. Ao considerar os períodos de cheia e vazante dos rios, a escola incorpora elementos fundamentais da vida comunitária ao planejamento educacional, reconhecendo que o território também produz conhecimentos e organiza práticas sociais. Tal perspectiva aproxima-se das discussões de Walsh (2019) acerca

da interculturalidade crítica, ao defender que os processos educativos devem dialogar com os modos próprios de existência e organização dos povos indígenas, rompendo com modelos homogêneos historicamente impostos às populações tradicionais.

O calendário escolar diferenciado pode ser compreendido, à luz da Política Linguística, como uma ação concreta de planejamento que reconhece as especificidades socioculturais e territoriais da comunidade. Conforme argumenta Calvet (2007), as políticas linguísticas envolvem escolhas institucionais que organizam práticas sociais. Ao considerar fenômenos naturais como a cheia e a vazante dos rios, o calendário rompe com a lógica homogênea do sistema escolar urbano e reafirma a centralidade do território na organização da vida comunitária.

Com relação à formação dos professores que atuam na EI Kunyata Putira, temos duas professoras. Ambas possuem formação nível médio e são indígenas da etnia Baré. Uma das professoras atua na turma multisseriada, com estudantes de quatro anos até onze anos, ou seja, atende estudantes da modalidade da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I. Já a segunda professora, atua na turma de EJA, no turno noturno, com um quantitativo de dezessete estudantes, cuja faixa etária varia de jovens a idosos.

A formação das professoras, ambas indígenas da etnia Baré e com formação em nível médio, revela uma dimensão relevante da política linguística local. Para Simas (2022), a implementação de políticas linguísticas em contextos amazônicos depende, em grande medida, das condições formativas dos agentes que atuam na escola. Nesse sentido, embora as docentes assumam o protagonismo no ensino do nheengatu, podemos observar que a fragilidade na formação específica em educação bilíngue e política linguística pode limitar a consolidação de práticas mais sistematizadas. Ainda assim, sua condição de falantes e pertencentes à comunidade constitui elemento fundamental para a vitalidade da língua no espaço escolar.

Além da formação institucional, a experiência comunitária das docentes também assume papel central nas práticas educativas observadas. O fato de serem mulheres indígenas pertencentes ao povo Baré possibilita que o ensino da língua e dos conhecimentos tradicionais seja atravessado pelas vivências culturais da própria comunidade. Luciano (2006) destaca que os processos educativos indígenas não se restringem aos espaços formais de escolarização, sendo construídos também por meio das relações comunitárias, da oralidade, da memória coletiva e das experiências compartilhadas entre as gerações. Nesse sentido, o pertencimento étnico das professoras fortalece os vínculos entre escola, território, língua e identidade cultural.

As professoras desenvolvem suas práticas pedagógicas em consonância com o Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI) da escola e com a Proposta Pedagógica Curricular da

Educação Escolar Indígena (PPCEI) elaborada pela GEEI - Gerência de Educação Escolar Indígena. Esses documentos orientam as ações educativas, fundamentando o trabalho docente a partir de uma perspectiva bilíngue e intercultural, que busca garantir a alfabetização e o letramento nas duas línguas de uso da comunidade: o português e o nheengatu.

O alinhamento das práticas docentes ao PPPI e à PPCEI pode ser entendida como uma tentativa de planejamento linguístico. Conforme Calvet (2007), o planejamento linguístico envolve tanto decisões sobre o *status* das línguas quanto ações voltadas ao seu ensino e difusão. A obrigatoriedade do componente curricular de Língua Indígena, estabelecida pela normativa municipal, constitui uma política de *status* que reconhece oficialmente o nheengatu no espaço escolar. Entretanto, como adverte Severo (2013), o reconhecimento formal não garante, por si só, a transformação das hierarquias linguísticas. A efetivação da interculturalidade depende das condições concretas de implementação, da formação docente e dos recursos disponíveis.

A presença do nheengatu no currículo escolar representa, portanto, mais do que a inclusão de um componente curricular específico. Trata-se de uma tentativa de reposicionar a língua indígena dentro do espaço institucional da escola, ampliando seus domínios de uso e fortalecendo sua legitimidade social. Conforme argumenta Rubim (2020), os processos de vitalização linguística dependem da circulação da língua em diferentes espaços da vida comunitária, incluindo a escola, as práticas culturais, as relações familiares e os momentos coletivos da comunidade. Assim, o ensino do nheengatu na EI Kunyata Putira contribui não apenas para a aprendizagem formal da língua, mas também para o fortalecimento da identidade étnica do povo Baré.

Na prática cotidiana, as professoras planejam e desenvolvem atividades que integram as duas línguas de forma interdisciplinar, de modo que os conteúdos de cada componente curricular dialoguem com os saberes culturais e linguísticos do povo indígena. As aulas são conduzidas de forma contextualizada, utilizando situações do cotidiano da comunidade, narrativas orais, cantos tradicionais, histórias locais e experiências vividas pelos estudantes como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a língua indígena é vivenciada como parte da construção identitária e cultural dos estudantes que ali vivem e estudam.

As práticas observadas durante as atividades pedagógicas evidenciam movimentos de aproximação entre ensino bilíngue, interculturalidade e valorização dos conhecimentos tradicionais. Candau (2010) ressalta que propostas interculturais críticas exigem o reconhecimento das diferenças culturais como parte constitutiva do processo educativo, e não apenas como conteúdos complementares. Nesse contexto, a utilização de narrativas orais,

cantos tradicionais e experiências comunitárias como estratégias pedagógicas permite que a língua indígena deixe de ocupar apenas um espaço simbólico, passando a integrar efetivamente os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na escola.

Desde a publicação da Resolução nº 192/CME/2021, na edição nº 5.257 do Diário Oficial do Município (DOM), o componente curricular de Língua Indígena passou a ser obrigatório nas Escolas Indígenas de Manaus. Essa medida fortalece ainda mais o trabalho das professoras, que assumem o compromisso de revitalizar e valorizar o nheengatu, articulando os princípios do PPPI com as diretrizes da PPCEI.

Com relação à questão da leitura e da escrita em língua indígena nheengatu, durante as observações participantes na escola, notamos que a competência dos estudantes e das professoras se manifesta de forma mais evidente na leitura em língua nheengatu do que na escrita da língua nheengatu. Essa diferença não passa despercebida pelas próprias docentes, que, em suas falas e práticas cotidianas, reconhecem a dificuldade e apontam para a necessidade de construir caminhos que aproximem as duas dimensões do letramento. Nesse movimento, buscam, por meio de estratégias pedagógicas e da própria vivência comunitária, reduzir a distância entre ler e escrever, compreendendo tal dicotomia como um desafio a ser enfrentado coletivamente. O alinhamento das práticas docentes ao PPPI e à PPCEI pode ser entendida como uma tentativa de planejamento linguístico. Conforme Calvet (2007), o planejamento linguístico envolve tanto decisões sobre o *status* das línguas quanto ações voltadas ao seu ensino e difusão. A obrigatoriedade do componente curricular de Língua Indígena, estabelecida pela normativa municipal, constitui uma política de *status* que reconhece oficialmente o nheengatu no espaço escolar. Entretanto, como adverte Severo (2013), o reconhecimento formal não garante, por si só, a transformação das hierarquias linguísticas. A efetivação da interculturalidade depende das condições concretas de implementação, da formação docente e dos recursos disponíveis.

Essa diferença entre leitura e escrita em nheengatu também pode ser compreendida como reflexo dos processos históricos de colonização linguística vivenciados pelos povos indígenas amazônicos. Durante muitos anos, as línguas indígenas permaneceram associadas predominantemente à oralidade, enquanto as práticas de leitura e escrita foram historicamente concentradas na língua portuguesa. Conforme aponta Mignolo (2017), a colonialidade atua também sobre as formas de produção e legitimação do conhecimento, estabelecendo hierarquias entre línguas e saberes. Nesse cenário, as tentativas das docentes de ampliar as práticas de escrita em nheengatu representam movimentos importantes de fortalecimento linguístico e de valorização da língua indígena como meio legítimo de produção de conhecimento.

Diante desse cenário, as docentes juntamente com o gestor da escola, elaboraram um projeto pedagógico que envolve a revitalização da língua indígena com práticas de sustentabilidade, utilizando materiais reutilizáveis e recicláveis na construção de materiais diferenciados, trabalhando a língua em todos os componentes curriculares e também nos campos de experiências da modalidade da Educação Infantil. Durante o acompanhamento das atividades, foi possível perceber que a língua indígena atravessa todos os componentes curriculares e os campos de experiências da Educação Infantil, aparecendo tanto nas falas cotidianas, ainda que pouco, quanto nas mediações didáticas e nas produções coletivas. Nas figuras 9 a 12 a seguir, é possível visualizar parte desses materiais.

A articulação entre revitalização linguística e práticas de sustentabilidade evidencia que o fortalecimento da língua indígena ocorre de maneira integrada aos modos de vida da comunidade. As atividades desenvolvidas na escola não tratam o nheengatu de forma isolada, mas o relacionam às práticas culturais, ambientais e coletivas do território. Essa perspectiva dialoga com as reflexões de Quijano (2007) acerca da necessidade de romper com modelos coloniais de produção do conhecimento, reconhecendo os saberes indígenas como formas legítimas de interpretar e se relacionar com o mundo. Dessa forma, a presença do nheengatu nas atividades escolares ultrapassa o ensino formal da língua e passa a constituir também uma prática de reafirmação cultural e territorial do povo Baré.

Figura 36 - Materiais didáticos na língua nheengatu – contando os números e unidades



Fonte: Acervo próprio (2025).

A imagem apresenta um material pedagógico confeccionado de forma artesanal, utilizando papelão como base e tampinhas plásticas coloridas coladas na superfície. Na parte superior, lê-se o título “Contando os números e unidades”. À esquerda do painel, podemos observar uma coluna com palavras escritas à mão que correspondentes aos numerais na língua indígena nheengatu acompanhadas dos números arábicos. No centro, as tampinhas estão organizadas em fileiras horizontais que crescem progressivamente, formando uma espécie de pirâmide numérica. As cores variadas das tampinhas contribuem para tornar a atividade mais visual e atrativa, além de facilitar a contagem.

A atividade é realizada coletivamente, com a participação ativa dos alunos junto à professora. Primeiramente, a docente lê ou solicita que os estudantes leiam o numeral escrito na língua indígena. Em seguida, a turma identifica o número correspondente e inicia a contagem das tampinhas. Esse processo ocorre de maneira colaborativa: os alunos contam em voz alta, manuseiam as tampinhas e, com a orientação da professora, colam a quantidade exata na fileira correspondente. Assim, cada linha construída representa concretamente o número trabalhado, estabelecendo uma relação direta entre a palavra na língua indígena, o número arábico e a quantidade representada. Ao longo da atividade, podemos observar que a professora conduz o processo de forma mediada, incentivando a participação coletiva e auxiliando quando necessário, especialmente na correspondência entre número e quantidade. Dessa maneira, o material favorece a aprendizagem matemática, por meio da noção de unidade e da contagem, e ao mesmo tempo, fortalece o uso da língua indígena no contexto escolar, integrando saberes linguísticos e matemáticos em uma prática pedagógica contextualizada e construída de forma conjunta.

Figura 37 - materiais didáticos na língua nheengatu – jogo alfabético silábico



Fonte: Acervo próprio (2025).

A imagem apresenta um conjunto de materiais pedagógicos confeccionados com elementos reutilizáveis. Podemos observar uma cesta de palha contendo copos plásticos coloridos e pequenas placas de papel com palavras escritas à mão, além de um suporte lateral com figuras ilustrativas. À frente, há cartelas de ovos reutilizados, nas quais foram coladas bases circulares de papelão com palavras registradas, na língua indígena *nheengatu*. Também aparecem pequenas placas com sílabas, como “CA” e “BA”, indicando o trabalho com alfabetização e formação de palavras.

A atividade é realizada de forma coletiva, com a participação ativa dos alunos junto à professora. Inicialmente, a docente apresenta as palavras e conduz a leitura com a turma, estimulando que os estudantes identifiquem sons, sílabas e correspondências entre oralidade e escrita. Em seguida, os alunos manuseiam as tampinhas ou peças disponíveis na cesta e, orientados pela professora, organizam-nas nas cavidades das cartelas de ovos, associando cada palavra ao seu respectivo elemento. O processo ocorre de maneira colaborativa: as crianças discutem entre si, repetem as palavras em voz alta, contam as peças quando necessário e confirmam, com o auxílio da professora, se a correspondência está correta antes de fixá-las.

O uso de materiais recicláveis, como cartelas de ovos, papelão e copos plásticos, reforça o caráter sustentável da proposta e evidencia uma prática pedagógica contextualizada, na qual alfabetização, oralidade e trabalho coletivo se integram em uma experiência significativa de aprendizagem.

Figura 38 - Materiais didáticos na língua nheengatu – Jogo de dama das palavras em nheengatu



Fonte: acervo próprio (2025).

A imagem apresenta um tabuleiro pedagógico inspirado no jogo de dama, identificado como *Jogo de dama das palavras em nheengatu*. O tabuleiro está organizado em casas alternadas nas cores vermelho, preto e branco e, no lugar das peças tradicionais, foram utilizadas tampinhas plásticas vermelhas. Sobre cada tampinha há uma imagem colada, representando animais, elementos da natureza ou figuras relacionadas ao contexto cultural indígena. Nas casas do tabuleiro aparecem palavras escritas na língua nheengatu, que nomeiam esses seres, estabelecendo uma relação direta entre imagem e escrita. A atividade é realizada coletivamente pelos alunos junto com a professora. Inicialmente, a docente apresenta o tabuleiro e explica as regras adaptadas do jogo de dama, articulando o momento lúdico ao trabalho com leitura e reconhecimento vocabular. À medida que o jogo acontece, os estudantes movimentam as tampinhas pelo tabuleiro, observam as imagens coladas sobre elas e fazem a leitura das palavras presentes nas casas. Quando uma peça é posicionada em determinada casa, a turma é incentivada a ler em voz alta a palavra correspondente, associando-a à imagem representada na tampinha.

Diferentemente da atividade anterior com contagem e colagem fixa, neste caso as tampinhas não são coladas ao lado das palavras. Elas funcionam como peças móveis do jogo, sendo manipuladas durante a dinâmica coletiva. Os alunos participam ativamente, discutindo

entre si os movimentos, identificando as palavras, repetindo a pronúncia orientada pela professora e reforçando o vocabulário na língua indígena.

Figura 39 -Materiais didáticos na língua nheengatu - Pescaria do Alfabeto/Vogais



Fonte: acervo próprio (2025).

A imagem apresenta um material pedagógico confeccionado de forma artesanal, organizado dentro de uma caixa decorada que simula um pequeno cenário de pescaria. Na parte superior, há a identificação *Pescaria do Alfabeto/Vogais*, acompanhada de grafismos decorativos. O fundo da caixa é azul, representando a água, e sobre ele estão espalhadas diversas figuras de peixes coloridos confeccionados em EVA e papel cartão. Cada peixe traz uma letra do alfabeto colada em sua superfície, destacando vogais e consoantes em cores variadas. A atividade é realizada coletivamente pelos alunos junto com a professora. A docente organiza os peixes dentro da pescaria e orienta as crianças a tirarem um peixe por vez, como em uma brincadeira. Ao pescar o peixe, o aluno identifica a letra apresentada e, com o apoio da professora, realiza a leitura em voz alta. Em alguns momentos, a turma é convidada a repetir o som da letra, identificar se é vogal ou consoante e pensar em palavras que iniciem com aquela letra, podendo inclusive relacioná-las à língua indígena nheengatu que é trabalhada na escola.

Diferentemente das atividades com tampinhas, nesta proposta não há contagem nem colagem de peças ao lado das palavras. Os peixes funcionam como elementos móveis da

dinâmica lúdica. O foco está no reconhecimento das letras, na associação entre grafema e som e na participação coletiva.

A palavra intercultural é muito presente na fala das docentes, não só da EI Kunyata Putira, como também dos professores indígenas de outras escolas e CMEEs. Foi possível observar isso durante o encontro dos professores indígenas que, neste ano de 2025, foi realizado na Comunidade São Thomé, durante o qual esses professores compartilharam suas metodologias e o que tem dado certo em sala de aula com relação ao ensino da língua indígena. Para acompanhar este encontro, se realizou uma visita à comunidade, a qual se apresentou como um momento denso de experiências e aprendizados. A saída de Manaus ocorreu às 18h30, em uma voadeira conduzida pelo cacique Manoel, profundo conhecedor dos caminhos do rio, que se revela como estrada viva e indispensável para indígenas e ribeirinhos da Amazônia. O percurso noturno, guiado pelo céu estrelado, proporcionou não apenas o deslocamento, mas também uma vivência estética da paisagem. Após aproximadamente três horas de viagem, já sob a força dos ventos, se alcançou a comunidade de São Thomé.

A hospedagem se deu na casa de Miriam, onde a recepção foi marcada por uma caldeirada de tucunaré preparada por Dona Petrolina, esposa do cacique e anciã respeitada. O prato foi acompanhado de farinha recém-produzida pela família, reiterando a importância dos saberes culinários e da partilha alimentar no cotidiano comunitário. O amanhecer de domingo foi anunciado pelo canto diversificado de pássaros, cuja pluralidade sonora compõe o ambiente natural. A paisagem, de exuberante vegetação, se apresentou como um quadro vivo que emoldura a vida cotidiana. O banho em poço de água fria e o café da manhã simples, composto por café, bolinhos e bolachas.

No decorrer do dia, as famílias organizam os espaços da comunidade para o encontro de anciãos e professores indígenas, preparando a infraestrutura necessária para acolher parentes de outras localidades. A vida coletiva se mostrou pulsante: crianças foram orientadas por suas professoras a recolher resíduos, em um exercício pedagógico de cuidado ambiental; mulheres idosas, reunidas, varriam folhas secas do campo enquanto entoavam cantos na língua indígena, revelando a transmissão de memórias e saberes por meio da oralidade. Esse contexto favoreceu conversas mais íntimas, nas quais as anciãs compartilharam fragmentos de seus cotidianos antes de responder ao questionário sociolinguístico.

À noite, a rotina comunitária seguiu com o jantar à base de pirarucu guisado e momentos de descanso em família. No dia seguinte, a comunidade recebeu professores e anciãos de diferentes povos (Baré, Kokama, Sateré-Mawé, Desana e Apurinã), reafirmando sua centralidade como espaço de encontro interétnico. O evento foi marcado por rodas de conversa

em que narrativas de vida e memória coletiva se entrelaçaram com denúncias de problemas estruturais, como a ausência de escolas próprias em áreas urbanas, o avanço do desmatamento e a diminuição dos recursos pesqueiros, questões que afetam diretamente a vida e a cultura das comunidades amazônicas.

No espaço escolar, estudantes da Escola Kunyata Putira realizaram apresentações culturais, interpretando cantos tradicionais e o Hino Nacional em Nheengatu. A chegada de representantes institucionais, como o subsecretário de educação de Manaus e a chefe da DDZ – Divisão Distrital Zonal Rural, abriu espaço para reivindicações dos professores, sobretudo em relação à merenda escolar e à construção de unidades de ensino indígena em contexto urbano. A ausência de respostas efetivas evidenciou as tensões que permeiam a relação entre comunidades e órgãos públicos.

No decorrer da tarde, as narrativas dos anciãos cederam espaço às apresentações pedagógicas dos professores indígenas, que articulavam cultura, língua indígena e práticas de educação ambiental em seus projetos escolares. As atividades foram encerradas com partilha de alimentos reafirmando a centralidade do alimento como elemento de sociabilidade. Ao final, o retorno a Manaus ocorreu em lancha disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação, concluímos a terceira experiência de campo, marcada pela riqueza etnográfica e pela intensidade das interações vividas.

Durante o encontro, observamos a articulação dos saberes escolares e conhecimentos tradicionais da comunidade, pois os professores fizeram Socialização de suas práticas docentes. No entanto, se observa que esse movimento ainda encontra alguns atravessamentos e limitações. Assim, foi possível perceber, a partir das práticas apresentadas pelos professores, que eles buscam construir metodologias de ensino voltadas para o ensino bilíngue orientadas pelos princípios da interculturalidade e da decolonialidade. O ensino, embora carregado de intencionalidade intercultural, não se concretiza plenamente como uma prática decolonial, devido a fatores estruturais e formativos. Entre eles, se destacam a fragilidade na formação dos docentes, a carência de recursos pedagógicos específicos e a ausência de políticas públicas mais efetivas que fortaleçam as ações educativas nas escolas indígenas.

4.2 Educação Intercultural e Política Linguística: Caminhos para o Fortalecimento linguístico

Tendo por base a análise da situação sociolinguística da Comunidade São Thomé e as características relacionadas ao ensino bilíngue e a educação escolar indígena da Escola

Municipal Indígena Kunyatá Putira, apresentamos a seguir uma reflexão sobre propostas de política linguística para fortalecer a língua nheengatu na comunidade e na escola pesquisada.

A realidade sociolinguística dos Baré na Comunidade São Thomé revelou um cenário de bilinguismo assimétrico, em que o português detém a centralidade nos domínios institucionais e o nheengatu, embora carregado de elevado prestígio simbólico e afetivo, enfrenta desafios na transmissão intergeracional. Os dados também mostraram que o nheengatu não é mais a primeira língua (L1) da maioria das crianças e que o conforto linguístico da maioria delas se inclina para o português. Diante disso, a escola assume um papel importante no processo de planejamento linguístico para política de fortalecimento do nheengatu.

Para que a política linguística deixe de ser apenas um dispositivo legal e se torne uma prática emancipadora, as seguintes propostas podem ser implementadas e desenvolvidas na escola pesquisada:

1 - Fortalecimento da Transmissão Intergeracional na Escola: Dado que a compreensão da língua é superior à fala entre os mais jovens, a escola pode institucionalizar a presença de anciãos e anciãs no currículo, como "mestres de saberes". Esses detentores da língua nheengatu podem mediar atividades que transcendam a gramática escolar, focando na oralidade e na socialização primária que foi fragilizada no âmbito doméstico. Os dados sociolinguísticos apresentados neste estudo indicam que a transmissão intergeracional da língua nheengatu na comunidade indígena São Thomé encontra-se fragilizada, pois a língua não está sendo ensinada os mais jovens. Esse dado revela uma ruptura importante no processo tradicional de socialização linguística, uma vez que a língua nheengatu deixa de ser transmitida prioritariamente no âmbito familiar, espaço historicamente central para a continuidade das línguas.

Sob a perspectiva da sociolinguística, especialmente nos estudos de Fishman (1967), a vitalidade de uma língua depende diretamente de sua transmissão no domínio doméstico e comunitário, particularmente durante a infância. Quando essa transmissão se enfraquece, a língua passa a depender de outros espaços sociais para sua manutenção. No caso da comunidade investigada, os dados indicam que o nheengatu continua presente no repertório linguístico dos participantes, porém, muitas vezes, como língua de compreensão ou uso parcial, e não necessariamente como língua de socialização primária. Essa situação evidencia um deslocamento linguístico gradual, no qual o português assume maior centralidade na formação linguística das novas gerações.

Essa assimetria se torna ainda mais evidente quando se observa que, entre os participantes mais jovens e entre as crianças da comunidade, o português aparece como língua predominante de uso cotidiano. Ao mesmo tempo, a pesquisa revela que a compreensão da língua nheengatu tende a ser mais ampla do que sua produção oral ativa. Esse fenômeno é recorrente em contextos de contato linguístico assimétrico, nos quais a língua indígena continua circulando no ambiente comunicativo da comunidade, permitindo que os indivíduos a compreendam, ainda que não a utilizem com a mesma frequência que usam a língua portuguesa na fala cotidiana.

Nesse cenário, o papel dos mais velhos da comunidade assume particular relevância. Os dados indicam que o grupo etário mais antigo apresenta maior presença do bilinguismo e maior proximidade com o uso do nheengatu, resultado de trajetórias de socialização linguística vivenciadas em períodos nos quais essa língua possuía maior centralidade na vida comunitária. Assim, os anciãos e anciãs constituem importantes detentores de saberes linguísticos e culturais, desempenhando papel fundamental na preservação da memória linguística da comunidade.

Diante desse quadro, a escola indígena emerge como um espaço estratégico para o fortalecimento da transmissão linguística. Os próprios participantes da pesquisa indicam que a escola deve assumir papel ativo no ensino e na valorização do nheengatu, reconhecendo a instituição escolar como espaço capaz de contribuir para o equilíbrio entre as línguas presentes na comunidade. Tal percepção revela uma expectativa coletiva de que a escola não apenas reproduza o domínio já consolidado do português, mas também atue como instrumento de fortalecimento da língua indígena.

Nesse sentido, torna-se fundamental institucionalizar a presença dos anciãos e anciãs no currículo escolar, reconhecendo-os como mestres de saberes. Esses sujeitos possuem conhecimento linguístico e cultural acumulado ao longo de suas trajetórias de vida e podem contribuir significativamente para processos educativos que valorizem a oralidade, as narrativas tradicionais e as práticas culturais associadas à língua. Diferentemente do ensino escolar convencional, frequentemente centrado na gramática e na escrita, a participação desses detentores da língua permite ampliar o processo educativo para dimensões culturais e identitárias mais amplas. Além disso, a inserção dos mais velhos no ambiente escolar contribuirá para aproximar a escola das práticas socioculturais da comunidade, fortalecendo a articulação entre educação formal e saberes tradicionais. Essa aproximação é particularmente importante em contextos nos quais a transmissão doméstica da língua se encontra enfraquecida, pois possibilita recriar espaços de socialização linguística dentro do próprio ambiente educativo.

Portanto, o fortalecimento da transmissão intergeracional do nheengatu na escola não se limita ao ensino formal da língua, mas envolve a valorização da oralidade, da memória coletiva e das práticas culturais que sustentam sua continuidade. Ao reconhecer o papel dos anciãos como agentes educativos e mediadores culturais e linguísticos, a escola indígena pode contribuir para a revitalização linguística e para a reafirmação da identidade do povo Baré na comunidade São Thomé.

2 - Formação Continuada para docentes em Planejamento Linguístico: Embora as docentes sejam falantes e pertencentes à comunidade e ao povo indígena Baré, há uma carência de formação específica em educação bilíngue. É fundamental propor programas de formação que capacitem os professores a atuar como "agentes de planejamento linguístico", capazes de criar metodologias que articulem a interculturalidade com a decolonialidade, superando a carência de materiais pedagógicos específicos. O planejamento linguístico, conforme discutido nos estudos sociolinguísticos, envolve a organização intencional do uso das línguas em diferentes domínios sociais, incluindo a escola. Nesse sentido, os professores podem atuar como agentes de planejamento linguístico, promovendo estratégias pedagógicas que ampliem os espaços de uso do nheengatu no ambiente educativo e contribuam para sua valorização entre as novas gerações.

Essa atuação exige o domínio da língua, e também conhecimentos metodológicos que permitam integrar a interculturalidade às práticas pedagógicas. Em contextos indígenas, o ensino bilíngue não deve se limitar à tradução de conteúdos entre línguas, mas precisa considerar os saberes tradicionais, as formas próprias de organização do conhecimento e as experiências culturais da comunidade.

Outro aspecto relevante diz respeito à escassez de materiais pedagógicos específicos em língua indígena, realidade frequentemente apontada em contextos educacionais indígenas. A formação continuada pode contribuir para que os próprios professores desenvolvam materiais didáticos contextualizados, produzidos a partir da realidade sociocultural da comunidade. Tais materiais podem incluir narrativas tradicionais, histórias locais, registros da memória comunitária e atividades que valorizem a oralidade, ampliando as possibilidades de uso do nheengatu no ambiente escolar.

Além disso, a formação docente pode estimular práticas pedagógicas que articulem a interculturalidade nas perspectivas decoloniais, reconhecendo a escola como espaço de valorização dos saberes indígenas e de contestação das hierarquias linguísticas historicamente estabelecidas. Essa abordagem contribui para superar modelos educacionais que privilegiam

exclusivamente a língua dominante e possibilita a construção de um ensino bilíngue mais alinhado às necessidades e expectativas da comunidade São Thomé.

Dessa forma, investir na formação continuada em planejamento linguístico representa uma estratégia fundamental para fortalecer o papel da escola indígena como espaço de valorização da língua nheengatu. Ao capacitar os professores para atuar como agentes de revitalização linguística, a escola pode ampliar os domínios de uso da língua indígena e contribuir para sua continuidade entre as novas gerações do povo Baré.

3- *Expansão da Paisagem Linguística Escolar e Comunitária:* A pesquisa demonstra que a escrita em nheengatu em paredes cumpre uma função expressiva e identitária. Uma proposta eficaz seria ampliar essa "visibilidade" da língua para além das paredes da escola, sinalizando espaços comunitários e produzindo materiais que circulem na vida cotidiana, incentivando o uso do nheengatu em reuniões e em documentos comunitários, domínios hoje dominados pelo português. Do ponto de vista sociolinguístico, a presença de uma língua nos espaços visíveis da comunidade constitui um elemento importante para a construção da chamada paisagem linguística, isto é, o conjunto de inscrições, sinais e marcas linguísticas que ocupam o espaço público ou semipúblico e que revelam relações entre língua, identidade e poder. No caso da comunidade investigada, a recorrência da escrita em nheengatu nas paredes sugere que a língua indígena desempenha uma função expressiva e identitária, permitindo que os falantes reafirmem sua pertença cultural e linguística por meio de práticas de escrita situadas no cotidiano.

Essa prática torna-se particularmente relevante quando analisada em contraste com outros domínios sociais investigados na pesquisa. Os dados apresentados ao longo do capítulo demonstram que o português ocupa posição predominante em diversos contextos institucionais e formais, como no trabalho, nas reuniões da comunidade, nas igrejas cristãs e em outros espaços de interação social mais estruturados. Em muitos desses domínios, o nheengatu aparece apenas de forma complementar ou alternada, não sendo utilizado como língua exclusiva de comunicação. Nesse sentido, a escrita em paredes pode ser compreendida como uma estratégia simbólica de visibilização da língua indígena em um contexto sociolinguístico marcado por relações assimétricas entre os códigos linguísticos. Diferentemente da escrita formal, que depende de maior padronização e de circulação institucional, a inscrição da língua nas paredes da casa ou da escola permite uma forma mais livre e territorializada de manifestação linguística, reforçando o vínculo entre língua, espaço e identidade comunitária.

A partir dessas observações, uma proposta relevante para o fortalecimento do nheengatu consiste na ampliação dessa paisagem linguística para além dos espaços já existentes. Isso implica incentivar a presença da língua indígena em diferentes ambientes da comunidade, tais como espaços coletivos, locais de reunião, áreas de convivência e outros pontos de circulação cotidiana. A ampliação da visibilidade da língua nesses espaços pode contribuir para fortalecer sua legitimidade social e ampliar as oportunidades de contato dos membros da comunidade com a escrita em nheengatu. Além disso, a expansão da paisagem linguística pode incluir a produção de materiais que circulem no cotidiano da comunidade, como cartazes, avisos, murais informativos e outros registros escritos que utilizem o nheengatu como meio de comunicação. Essa iniciativa pode favorecer o contato frequente com a língua escrita e contribuir para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita em contextos que ultrapassem os limites da sala de aula.

Os dados da pesquisa também indicam que o uso da língua nas reuniões comunitárias ocorre majoritariamente em português ou de forma bilíngue, não havendo registros de uso exclusivo do nheengatu nesse domínio. Tal configuração revela que determinados espaços de deliberação coletiva ainda são fortemente mediados pela língua dominante, o que limita a ampliação funcional da língua indígena nesses contextos. Diante desse cenário, a ampliação da paisagem linguística pode desempenhar um papel importante na reconfiguração desses espaços, incentivando a utilização do nheengatu também em práticas comunicativas relacionadas à organização comunitária. A presença da língua em avisos, documentos comunitários ou registros informativos pode contribuir para ampliar sua circulação em domínios que atualmente são predominantemente ocupados pelo português.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão simbólica dessa visibilidade. Como demonstrado pelos dados da pesquisa, a língua nheengatu possui forte valor identitário para os membros da comunidade, sendo considerada pela maioria dos participantes como a língua mais bonita. Esse dado evidencia que, mesmo diante das restrições funcionais observadas em alguns domínios sociais, o nheengatu mantém elevado prestígio simbólico entre os falantes. Assim, a expansão da paisagem linguística não deve ser compreendida só como estratégia pedagógica ou comunicativa, mas, como forma de valorização cultural e de fortalecimento identitário. Ao ocupar o espaço visual da comunidade, o nheengatu reafirma sua presença como língua viva e significativa para seus falantes, contribuindo para consolidar sua legitimidade no território sociocultural da comunidade.

Dessa forma, ampliar a visibilidade da língua indígena nos espaços escolares e comunitários pode representar um passo importante no processo de fortalecimento do

nheengatu. Ao tornar a língua mais presente no cotidiano visual e comunicativo da comunidade, cria-se um ambiente mais favorável à sua circulação, à sua valorização e à sua continuidade entre as diferentes gerações.

4- *Produção Autoral de Materiais Didáticos Contextualizados*: Os resultados do levantamento sociolinguístico apresentados no capítulo anterior evidenciam que o *nheengatu* permanece presente no repertório linguístico da comunidade, embora apresente diferentes níveis de uso nas modalidades de fala, compreensão, leitura e escrita. Entre os participantes da pesquisa, observou-se que a compreensão da língua indígena tende a ser mais ampla do que sua produção escrita, indicando que o *nheengatu* circula no ambiente comunicativo da comunidade mesmo quando não é utilizado de forma sistemática na escrita.

Esse cenário revela que a língua mantém vitalidade no plano da oralidade e da compreensão, mas enfrenta limitações estruturais no desenvolvimento de práticas de letramento mais consolidadas. A leitura e a escrita em *nheengatu* aparecem distribuídas de maneira heterogênea entre os participantes, com predominância de respostas situadas em níveis intermediários de domínio. Tal configuração sugere que as práticas de letramento na língua indígena ainda se encontram em processo de consolidação, dependendo em grande medida de iniciativas educativas específicas.

Nesse contexto, a escola assume papel fundamental no fortalecimento das práticas de leitura e escrita em *nheengatu*. Conforme demonstrado pelos dados do questionário sociolinguístico, a própria comunidade reconhece a importância do espaço escolar para a valorização da língua indígena, uma vez que a maioria dos participantes indicou que o *nheengatu* deve ser ensinado na escola ou que o ensino deve ocorrer de forma bilíngue. Esse resultado revela uma expectativa coletiva de que a instituição escolar atue como espaço de promoção e fortalecimento da língua indígena.

No entanto, para que essa expectativa se concretize de forma efetiva, torna-se necessário ampliar as estratégias pedagógicas voltadas ao ensino da língua indígena. Para além disso, torna-se necessário também o fomento por parte do município e estado de políticas públicas educacionais específicas voltadas para esse fortalecimento. Suscitamos aqui também uma das possibilidades nesse sentido consiste na produção autoral de materiais didáticos contextualizados, elaborados a partir das experiências culturais e linguísticas da própria comunidade.

A produção de materiais didáticos próprios permite que o ensino da língua seja articulado às práticas culturais e às formas de conhecimento presentes no cotidiano comunitário.

Diferentemente de materiais produzidos em contextos externos, os recursos elaborados pela própria escola ou pela comunidade podem refletir com maior fidelidade os modos de falar, as narrativas tradicionais, os saberes locais e as formas de interação que caracterizam a vida social do povo Baré. E para isso é fundamental o suporte da Secretaria Municipal de Educação no fornecimento de recursos necessários para a realização desses materiais. Além disso, a elaboração de materiais próprios contribui para ampliar a presença da língua indígena no domínio da escrita, fortalecendo o nheengatu como língua de letramento. Como demonstrado pelos dados da pesquisa, a escrita em nheengatu ainda aparece de forma limitada em diversos contextos sociais, sendo frequentemente substituída pelo português em atividades que exigem registro formal ou circulação escrita mais ampla.

A produção de livros, cadernos pedagógicos, registros de narrativas orais e outros recursos educativos em nheengatu pode contribuir para reduzir essa lacuna, ampliando as oportunidades de contato dos estudantes com a língua escrita. Ao utilizar materiais elaborados a partir da realidade sociocultural da comunidade, a escola também favorece uma aprendizagem mais significativa, na qual a língua indígena é associada a conteúdos relevantes para a experiência dos alunos.

Outro aspecto importante refere-se à autonomia pedagógica da escola indígena. A dependência exclusiva de materiais produzidos por instituições externas pode limitar a capacidade da escola de responder às especificidades linguísticas e culturais da comunidade. A produção autoral de recursos didáticos, por sua vez, permite que os próprios professores e membros da comunidade participem ativamente da construção do material pedagógico, incorporando conhecimentos locais e experiências vividas no cotidiano comunitário. Nesse sentido a Secretaria Municipal de Educação deve atuar no fornecimento de recursos necessários para a realização desses materiais.

Essa prática também pode contribuir para fortalecer o reconhecimento do nheengatu como língua de prestígio funcional. Em muitos contextos sociolinguísticos, línguas indígenas permanecem associadas apenas à oralidade ou a usos simbólicos, enquanto a escrita e o letramento se desenvolvem predominantemente na língua dominante. Ao ampliar a produção de textos escritos em nheengatu, a escola contribui para romper essa associação restritiva, demonstrando que a língua indígena também pode desempenhar funções relacionadas à produção de conhecimento, à leitura e à escrita. Como já ocorre em muitas comunidades indígenas no Brasil, tais como: ocorre na Terra Indígena Rio Silveira, do povo Guarani Mbya, localizada entre os municípios de Bertioga e São Sebastião, no estado de São Paulo, onde escolas indígenas utilizam livros didáticos bilíngues, atlas didático e materiais de leitura e

escrita em guarani, como os livros Mbyá Ayvu e Ka'aguy Regua Kuaxia, produzidos para apoiar o ensino da língua guarani e dos conhecimentos tradicionais nas aulas. (MIDIANEWS, 2021). Outro caso ocorre na Terra Indígena Zoró, do povo Zoró, no município de Rondolândia, no estado de Mato Grosso, onde professores indígenas participam da elaboração de livros e cartilhas didáticas bilíngues (língua Pangyjej Zoró e português) utilizados nas séries iniciais para ensinar a língua materna e registrar os conhecimentos tradicionais do povo. No estado de Roraima, em comunidades indígenas das regiões Uxiú, Alto Mucajaí, Baixo Mucajaí, Uraricoera, Apiaú e Pewaú, escolas que atendem povos como Ninam e Wai-wai utilizam livros didáticos bilíngues produzidos por professores indígenas, elaborados no âmbito do programa Ação Saberes Indígenas na Escola, com conteúdo de alfabetização nas línguas maternas e em português. (RORAIMA, 2021). Já em escolas indígenas de Santa Catarina, comunidades dos povos Guarani, Kaingang e Xokleng utilizam livros pedagógicos e materiais didáticos produzidos por professores indígenas, como o livro Tape Mbaraete Anhetengua, que registra saberes tradicionais e é utilizado no ensino da língua guarani nas escolas. (SED, 2026). Além disso, em escolas indígenas de Mato Grosso, aldeias de povos como Manoki (Irantxe), Cinta Larga, Haliti (Paresí), Kaiabi, Myky, Rikbaktsá, Nambikwara, Terena e Zoró utilizam livros didáticos de matemática e alfabetização bilíngues, impressos na língua materna de cada etnia e em português, para fortalecer o ensino escolar nas línguas indígenas (FUNAI, 2026).

Além disso, a produção de materiais didáticos contextualizados pode favorecer a valorização das narrativas e dos saberes tradicionais da comunidade. Narrativas orais, histórias transmitidas pelos mais velhos e outras formas de conhecimento cultural podem ser registradas e transformadas em materiais pedagógicos, fortalecendo o vínculo entre língua, memória e identidade cultural. Assim, iniciativas voltadas à produção de materiais didáticos próprios podem desempenhar papel central no fortalecimento do ensino bilíngue e na ampliação das práticas de letramento em língua indígena. Ao articular língua, cultura e educação, essas ações contribuem para fortalecer o nheengatu como parte ativa da vida escolar e comunitária, favorecendo sua continuidade entre as diferentes gerações.

5- Integração entre Escola e Família para o Uso Ativo da língua Nheengatu: Uma política linguística eficaz na Kunyatá Putira deve buscar reverter a tendência de usar mais o português no espaço doméstico. A escola pode promover por exemplo "oficinas de língua" para pais e mães não falantes, reconhecendo que a vitalidade linguística depende do retorno da língua aos lares e às práticas de afeto.

A política linguística para a Escola Kunyatá Putira não deve se limitar, portanto, ao ensino de um componente curricular obrigatório. Ela precisa ser um planejamento articulado que reconheça o nheengatu como elemento central da identidade Baré, transformando a escola em um núcleo irradiador de revitalização que alcance toda a vida comunitária. E para elevar a proposta anterior ao patamar de uma Educação Intercultural Crítica, é necessário compreender que a escola não deve apenas ensinar o nheengatu, mas sim questionar as estruturas de poder que levaram ao silenciamento dessa língua e à hegemonia do português. A interculturalidade crítica, conforme proposta por Walsh (2019), não busca apenas o diálogo harmonioso entre culturas, mas o enfrentamento das assimetrias históricas, coloniais e sociais. Como bem aponta Maher et al., (2022, p. 11):

o racismo e o etnocentrismo não foram totalmente eliminados em nosso país, nem mesmo nos discursos [...] o que explica, em muito, porque estávamos, infelizmente, assistindo [...] a um retrocesso no que tange à questão indígena, e a uma volta da ideologia assimilacionista, que sempre aqui imperou

Portanto, usar o nheengatu como língua de instrução é um ato político de resistência contra essa lógica de apagamento.

Diante desse contexto, a descolonização do currículo e a inserção das epistemologias indígenas nele é mais uma proposta a ser colocada. A educação intercultural crítica pressupõe que o conhecimento indígena não seja um "anexo" ao currículo nacional, mas a sua base. A política linguística deve institucionalizar o nheengatu não como uma disciplina isolada, mas como a língua por meio da qual se ensina história, geografia e ciências e etc. Isso significa desconstruir a ideia de que o português é a única língua da ciência e da "razão", legitimando os saberes tradicionais Baré como formas válidas e sofisticadas de produção de conhecimento.

Nesse sentido, a escola pode ser compreendida como um núcleo irradiador de revitalização linguística, capaz de promover iniciativas que ultrapassem os limites da sala de aula e alcancem diferentes dimensões da vida comunitária. Quando o ensino da língua se articula às práticas culturais, às narrativas locais e às experiências vividas pelos estudantes, o processo educativo deixa de ser somente transmissivo e passa a dialogar diretamente com a realidade sociocultural da comunidade.

Diante desse cenário, utilizar o nheengatu como língua de instrução no espaço escolar assume um significado que ultrapassa o âmbito pedagógico. Trata-se de um ato político de resistência, que confronta a lógica histórica de apagamento linguístico e reafirma o direito dos povos indígenas de produzir e transmitir conhecimentos em suas próprias línguas. Ao

reconhecer o nheengatu como meio legítimo de ensino e aprendizagem, a escola contribui para fortalecer a autonomia cultural da comunidade e para ampliar as possibilidades de expressão de seus saberes.

Nesse contexto, a descolonização do currículo emerge como uma proposta fundamental para a consolidação de uma educação intercultural crítica. Tal perspectiva pressupõe que os conhecimentos indígenas não sejam tratados como elementos periféricos ou complementares ao currículo oficial, mas como parte central do processo educativo. Isso significa reconhecer que os saberes produzidos pelos povos indígenas constituem formas legítimas e complexas de conhecimento, profundamente vinculadas às experiências históricas, culturais e territoriais de cada comunidade.

Assim, a inserção das epistemologias indígenas no currículo escolar representa um passo importante para romper com a lógica hierárquica que historicamente privilegiou os conhecimentos ocidentais em detrimento dos saberes tradicionais. No caso da Escola Kunyatá Putira, essa proposta pode se concretizar por meio da valorização das narrativas orais, das práticas culturais, dos conhecimentos sobre o território e das experiências comunitárias que fazem parte da vida cotidiana do povo Baré.

Nesse movimento, a política linguística precisa reconhecer o nheengatu não apenas como disciplina escolar, mas como língua de ensino e de produção de conhecimento. Isso implica ampliar seu uso em diferentes componentes curriculares, permitindo que conteúdos de história, geografia, ciências e outros campos do saber sejam trabalhados também por meio da língua indígena. Ao fazer isso, a escola contribui para desconstruir a ideia de que o português é a única língua capaz de expressar o conhecimento científico ou acadêmico.

Ao contrário, reconhecer o nheengatu como língua de instrução significa afirmar que os saberes tradicionais do povo Baré constituem formas sofisticadas de compreender o mundo, o território e as relações sociais. Trata-se, portanto, de um processo de valorização epistemológica que reafirma a importância das línguas indígenas como instrumentos de pensamento, memória e produção de conhecimento.

Desse modo, a construção de uma política linguística comprometida com a revitalização do nheengatu exige um conjunto de ações articuladas que envolvam escola, família e comunidade. Quando essas dimensões se integram em torno de um projeto comum, a escola deixa de ser apenas um espaço de ensino e passa a se constituir como território de resistência cultural, onde língua, identidade e conhecimento se entrelaçam na construção de um futuro mais plural e intercultural.

Implementar uma política linguística na Escola Kunyatá Putira sob o viés da interculturalidade crítica significa transformar o espaço escolar em uma aldeia de resistência. A escola deixa de ser uma agência de ensino para se tornar um núcleo de retomada linguística e territorial. Ao fortalecer o nheengatu a partir do perfil sociolinguístico real da comunidade, a escola preserva um patrimônio, e ao mesmo tempo empodera o povo Baré para que ele ocupe seu lugar de direito na sociedade, com sua língua e sua identidade plenamente reconhecidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo desta dissertação permitiram compreender, de forma aprofundada, as relações entre política linguística e ensino bilíngue no contexto da Escola Municipal Indígena Kunyatá Putira, localizada na comunidade indígena São Thomé, território do povo Baré na região do Baixo Rio Negro, no município de Manaus. A investigação partiu do entendimento de que as línguas indígenas não podem ser analisadas apenas como instrumentos de comunicação, mas como elementos centrais na constituição das identidades coletivas, na transmissão de saberes ancestrais e na manutenção das cosmovisões próprias dos povos originários. Nesse sentido, a pesquisa buscou analisar como as políticas linguísticas existentes e as práticas educativas desenvolvidas na escola investigada dialogam com a realidade sociolinguística da comunidade do povo Baré.

Ao longo do percurso investigativo, foi possível identificar que o campo da política linguística voltado aos povos indígenas no Brasil apresenta avanços importantes no plano jurídico-normativo. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996, o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas – RCNEI de 1998 e outras legislações posteriores consolidaram o reconhecimento do direito dos povos indígenas à educação escolar diferenciada, específica, bilíngue e intercultural. No âmbito do estado do Amazonas e do município de Manaus, observa-se também a existência de dispositivos legais que regulamentam a educação escolar indígena e reconhecem a importância da valorização das línguas indígenas no processo educativo. Esses marcos normativos indicam a presença de uma política linguística formalmente instituída, que reconhece as línguas originárias como patrimônios culturais e como elementos fundamentais para a preservação das identidades indígenas.

Entretanto, os dados analisados ao longo desta dissertação evidenciam que a existência de legislações e diretrizes normativas não garante, por si só, a efetivação de uma política

linguística consistente e abrangente. Conforme apontado nas discussões teóricas sobre política e planejamento linguístico, a implementação de uma política linguística requer ações estruturadas, planejamento contínuo e investimentos que possibilitem sua materialização nas práticas sociais e educacionais. No contexto investigado, foi possível constatar que, embora existam normativas que reconheçam o direito ao ensino bilíngue e à valorização das línguas indígenas, não se observa um planejamento linguístico articulado nas esferas estadual e municipal que garanta a consolidação dessas políticas de forma mais ampla e sistemática.

A análise da situação sociolinguística da comunidade São Thomé do povo Baré, revelou um cenário marcado pelo contato linguístico entre o português e o nheengatu, configurando um contexto de bilinguismo assimétrico. Nesse contexto, o português ocupa posição predominante em diversos domínios sociais, especialmente entre as gerações mais jovens, enquanto o nheengatu permanece associado principalmente a contextos comunitários, familiares e culturais. Os dados do questionário sociolinguístico indicaram que a maioria dos participantes teve o português como primeira língua aprendida na infância, evidenciando um enfraquecimento da transmissão intergeracional do nheengatu no ambiente doméstico. Esse deslocamento linguístico demonstra que a língua indígena já não ocupa a centralidade que possuía em períodos anteriores na vida cotidiana da comunidade.

Contudo, mesmo diante desse cenário, o nheengatu continua desempenhando um papel significativo na construção da identidade do povo Baré. A língua permanece presente nas práticas culturais, em alguns momentos nas interações familiares, nas celebrações comunitárias e nos rituais tradicionais, constituindo-se como um importante marcador identitário e simbólico. Esse aspecto evidencia que a vitalidade de uma língua não deve ser analisada exclusivamente a partir da frequência de uso ou do número de falantes, mas também considerando os significados sociais, culturais e afetivos que ela assume no interior da comunidade. Nesse sentido, o nheengatu permanece como elemento fundamental na reafirmação da identidade étnica do povo Baré, mesmo diante das pressões históricas e socioculturais que contribuíram para o fortalecimento da língua portuguesa.

A dissertação também evidenciou a importância dos anciãos e anciãs da comunidade na preservação da memória linguística e cultural do povo Baré. Os participantes mais velhos apresentaram maior proximidade com o uso do nheengatu e demonstraram maior domínio da língua em comparação com as gerações mais jovens. Esse aspecto reforça o papel fundamental desses sujeitos como detentores de saberes linguísticos e culturais, cuja participação se torna essencial nos processos de revitalização e fortalecimento da língua indígena.

No que se refere ao ensino bilíngue desenvolvido na Escola Municipal Indígena Kunyatá Putira, foi possível observar que a instituição desempenha papel relevante na valorização da língua nheengatu e dos conhecimentos tradicionais da comunidade. A escola se configura como um espaço de resistência frente aos processos históricos de colonização linguística que marcaram a trajetória do povo Baré, incluindo o adormecimento da língua baré e a predominância do português em diversos contextos sociais. Por meio de práticas pedagógicas que articulam os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular com os saberes tradicionais definidos coletivamente pela comunidade, a escola contribui para a valorização da cultura indígena e para o fortalecimento da identidade coletiva.

Além disso, as observações realizadas no espaço escolar evidenciaram esforços por parte dos professores indígenas em construir práticas pedagógicas orientadas pelos princípios da interculturalidade e da valorização dos saberes tradicionais. As atividades educativas buscam estabelecer diálogos entre diferentes formas de conhecimento, reconhecendo a importância das narrativas, das práticas culturais e das experiências vividas pela comunidade como elementos constitutivos do processo educativo. Dessa forma, a escola se apresenta como espaço de transmissão de conteúdos formais, e também como território de construção e fortalecimento da identidade indígena.

Todavia, a pesquisa também revelou a existência de desafios que limitam a consolidação de uma educação bilíngue intercultural mais efetiva. Entre esses desafios, destacam-se a predominância do português em diversos domínios sociais, a fragilidade da transmissão intergeracional do nheengatu, a escassez de materiais didáticos específicos na língua indígena e a necessidade de maior investimento em políticas públicas voltadas ao fortalecimento das línguas indígenas. Além disso, a formação docente e a disponibilidade de recursos pedagógicos adequados também aparecem como fatores que influenciam diretamente a qualidade das práticas educativas desenvolvidas nas escolas indígenas.

Diante desse contexto, torna-se evidente que o fortalecimento do nheengatu e das práticas educativas interculturais depende de ações que ultrapassem os limites da instituição escolar. A revitalização linguística exige uma articulação entre diferentes dimensões da vida social, envolvendo escola, família, comunidade e estado em um projeto coletivo de valorização da língua e da cultura indígena. Nesse sentido, a escola pode desempenhar papel estratégico na promoção de práticas que incentivem o uso da língua indígena em diferentes espaços sociais, contribuindo para sua continuidade entre as novas gerações.

A abordagem metodológica adotada durante a pesquisa, de caráter qualitativo e etnográfico, mostrou-se adequada para compreender a complexidade dessas relações. A

convivência no território e a utilização de instrumentos como a observação participante e o questionário sociolinguístico possibilitaram captar não apenas dados objetivos sobre o uso das línguas, mas também os significados atribuídos pelos próprios sujeitos às suas práticas linguísticas e culturais. Essa perspectiva permitiu compreender a língua nheengatu não apenas como sistema linguístico, mas como expressão da história, da memória e da cosmovisão do povo Baré.

Dessa forma, esta dissertação contribui para ampliar as discussões acerca das políticas linguísticas voltadas aos povos indígenas da Amazônia, evidenciando a importância de fortalecer iniciativas que valorizem as línguas originárias como instrumentos de resistência cultural e de afirmação identitária. O estudo também reforça a necessidade de que as políticas públicas destinadas à educação escolar indígena sejam acompanhadas de planejamento linguístico efetivo, capaz de garantir condições concretas para a manutenção e revitalização das línguas indígenas.

Por fim, reafirma-se que a valorização do nheengatu na comunidade São Thomé constitui uma estratégia educativa e um ato político e cultural que expressa a resistência histórica do povo Baré frente aos processos de invisibilização e marginalização de suas línguas e saberes. Reconhecer e fortalecer a língua indígena significa reconhecer a legitimidade dos conhecimentos produzidos por esses povos e afirmar sua presença viva na construção da diversidade cultural brasileira. Assim, espera-se que esta dissertação possa contribuir para o fortalecimento dos debates sobre educação intercultural, política linguística e direitos linguísticos dos povos indígenas, apontando para a necessidade de ações que assegurem não apenas o reconhecimento formal desses direitos, mas também sua efetivação concreta nos territórios e nas comunidades onde essas línguas continuam a existir e a resistir.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Indígenas na luta contra a devastação em seus territórios** UEA-Edições – Manaus, 2014.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos** / Gersem Baniwa. — 1. ed. — Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BRAGGIO, S.L.B. **Situação Sociolingüística dos Povos Indígenas do Estado de Goiás e Tocantins: Subsídios Educacionais**. Revista do Museu Antropológico, Goiânia: UFG, (a), V.1, n. 1,p.1-76, jan./dez.,1992.

_____. **Vista do Políticas e direitos linguísticos dos povos indígenas brasileiros**. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/sig/article/view/7310/5176>>. Acesso em: 27 mar. 2025.

_____. **O papel da pesquisa tipológica sociolingüística em projetos de educação, vitalização de língua e cultura: primeiros relatos sociolingüísticos do grupo indígena Avá-Canoeiro de Minaçu/Goiás/BRASIL**. UniverSOS 1, 2004 117-136. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/riserver/api/core/bitstreams/1b876f5a-106e-4332-a74c-f7e81d8fd26d/content>>. Acesso em: 27 mar. 2025.

CALVET, L.-J. **As políticas linguísticas**. Tradução: ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em: [[https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC](https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt) /?format=pdf&lang=pt] . Acesso em: 04 set. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. Revista Diálogo Educacional, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3076>. Acesso em: 04 set. 2024.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Alfabetizando em comunidade indígena**. (2000). www.portalkaingang.org/alfabetizando. Acesso em: 17/09/2022.

FERREIRA, Dilma costa. **Vista do Povos indígenas e educação escolar na Amazônia Brasileira: experiências docentes**. Disponível em: <<https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/15274/21654>>. Acesso em: 26 mar. 2025.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira, Lucia Regina de Azevedo. **História e Educação na Amazônia**. Manaus: EDUA/EU, 2016.

FRANCESCHINI, Dulce do Carmo. **Línguas Indígenas e Português: contato ou conflito de línguas? reflexão acerca da situação dos Mawé**. In: SILVA, Sidney de Souza. Línguas em Contato: Cenário do bilinguismo no Brasil, Campinas, SP, 2011.

FISHMAN, J. **The Relationship Between Micro-and Macro-Sociolinguistics in the study of Who Speaks What Language to Whom and When.** *Journal of Social Issues*, v. 23, n. 3, 1967.

FILHO, Eni Carajá. Carajá, Hudson Bruno Cares. Aguiar, Marcos Júlio. Carajá, Adriana Fernandes. **Vivências étnicas no contexto urbano e os desafios de suas infâncias para o acesso a políticas públicas.** 2024. 18 f. Apostila. [não publicado]. Brasília, Universidade de Brasília, 2024.

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS (FUNAI). **Educação Intercultural:** Funai inicia produção de livros didáticos bilíngues para o povo Zoró, no Mato Grosso. Brasília, DF: Funai, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2025/educacao-intercultural-funai-inicia-producao-de-livros-didaticos-bilingues-para-o-povo-zoro-no-mato-grosso>. Acesso em: 06 mar. 2026.

GRENOBLE, L. A.; WHALEY, L. J. **Saving Languages.** 3 nov. 2005.

HERRERO, Marina. FERNANDES, Ulysses. **Baré: povo do rio.** São Paulo: Edições SESC, São Paulo, 2015.

MEIRA, Marcio. Baré – Etnias do Rio Xié. **ISA - Instituto socioambiental.** Manaus, 20 de janeiro de 2021. Disponível em: [<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Bar%C3%A9>]. acesso em: set/2024.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos: história indígena contada por um índio.** São Paulo: Petrópolis, 2020, pp. 25-87.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral.** — 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LIMA, A. DOS S.; MARTINS, S. A.; PEDROSA, J. N. C. **Os últimos falantes da Língua Baré.** *Tellus*, p. 207–226, 3 set. 2019.

LIMA, Ademar dos Santos. **Língua Nheengatu: A situação sociolinguística e de letramento dos professores e alunos das escolas indígenas do município de Manaus/AM/** [recurso eletrônico] / Ademar dos Santos Lima— Blumenau, SC: Dom Modesto, 2024.

MEUNIER, Olivier. **Inter/Transculturalidade na Amazônia:** Educação bilíedngue intercultural entre os Baniwa-Coripaco. 2021.

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

MEIRELLES, S.; ALTACI CORRÊA RUBIM; ANARI BRAZ BOMFIM. **Década internacional das línguas indígenas no Brasil: o levante e o protagonismo indígena na construção de políticas linguísticas.** *Working Papers em Linguística*, v. 23, n. 2, p. 154–177, 19 dez. 2022.

MENEZES, Reinaldo Oliveira. **Política de educação especial na perspectiva da interculturalidade no contexto da educação escolar indígena do povo Baré**. 2024. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024.

MIGNOLO, Walter. RBCS Vol. 32 n° 94 junho/2017: e329402 **Introdução de The darker side of western modernity: global futures, decolonial options** (Mignolo, 2011), traduzido por Marco Oliveira REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS - VOL. 32 N° 94.

MIDIANEWS. **Comunidades indígenas recebem livros didáticos bilíngues**. MidiaNews, Cuiabá, 2021. Disponível em: <https://www.midianews.com.br/cotidiano/comunidades-indigenas-recebem-livros-didaticos-bilingues/395999>. Acesso em: 06 mar. 2026.

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

PAULA, Eunice Dias de; TAPIRAPÉ, Josimar Xawapare'ymi. **Revitalização de línguas indígenas no Brasil: o caso dos Apyãwa**. Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 13, n.1 jan de 2017, p. 215-230. ISSN 2238-975X 1. [<https://revistas.ufrj.br/index.php/rl>]

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Materiais produzidos por educadores catarinenses**. Escola Digital Professor, Curitiba, [s.d.]. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/educacao_escolar_indigena/materiais_produzidos_por_educadores_catarinenses. Acesso em: 06 mar. 2026.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

RORAIMA 1. **Alfabetizadores indígenas de Roraima elaboram materiais didáticos em suas línguas maternas**. Roraima 1, Boa Vista, 2021. Disponível em: <https://roraima1.com.br/alfabetizadores-indigenas-de-roraima-elaboram-materiais-didaticos-em-suas-linguas-maternas/>. Acesso em: 06 mar. 2026.

RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

ODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Biodiversidade e diversidade etnolingüística na Amazônia**. 2015.

RUBIM, Altaci Corrêa. (2020). **A vitalização da Língua Kokama além das fronteiras entre o Brasil e Peru**. Cadernos de Linguística, v. 1, n. 3, p. 01 18.

IPOL- Instituto de investigação e Desenvolvimento em Política linguística. **Sami, o povo indígena da Noruega: língua oficial, Parlamento e muito mais**. 2019. Disponível em: [<http://ipol.org.br/sami-o-povo-indigena-da-noruega-lingua-oficial-parlamento-e-muito-mais>]. Acesso em: 4 jun. 2025.

SANTOS, Jonise Nunes. **Educação Escolar Indígena no Município de Manaus (2005-2011)**: Dissertação (Mestrado em Educação). UFAM, 2012.

SANTOS, Jonise Nunes. **Políticas Linguísticas e Docência Indígena no estado do Amazonas** / Jonise Nunes Santos. — 2021. XXII, 377 f.: il. Color.

SANTOS. **Hoje tem Dabucuri**: uma etnografia do ritual na festa em homenagem a São Sebastião na Comunidade São Sebastião do Rio Tarumã Mirim – Manaus/Amazonas. Ufpel.edu.br, 2024.

SEVERO, Cristine Gorski. **Política(s) linguística(s) e questões de poder**. Alfa: Revista de Linguística (UNESP. Online), v. 57, p. 451-473, 2013.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334527434_Políticas_Publicas_conceitos_esquemas_de_analise_casos_praticos_de_Leonardo_Secchi. Acesso em: 30 ago. 2025.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço. **As línguas indígenas do Brasil: uma proposta de planejamento linguístico**. Ufam.edu.br, 2023.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço. **Política linguística nas escolas Yanomami e Potiguar** / Hellen Cristina Picanço Simas, Regina Celi Mendes Pereira, Raynice Geraldine Pereira da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

SOUZA, M. M. de M. F. de, & Pereira, T. C. de A. S. (2016). **Política linguística e política pública: uma proposta de interseção teórica**. Matraca - Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Letras Da UERJ, 23(38). <https://doi.org/10.12957/matraca.2016.21466>.

TEDx Talks. **Salvar as línguas indígenas é preservar a biodiversidade do planeta**. YouTube, 27 mar. 2025. Disponível em: <https://youtu.be/5vcQrd99Qzs>. Acesso em: 2 fev. 2025.

URREJOLA, Antonia. PIOVESAN, Flávia. FALCÓN, Julissa. TROITIÑO, Esmeralda. HERNÁNDEZ, Joel. MACAULAY, Margarete. ORELLANA, Edgar. Inter-American Commission on Human Rights. **Direito à livre determinação de Povos indígenas e Tribais** / Aprovado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos em 28 de dezembro de 2021 / Comissão Interamericana de Direitos Humanos. p.; cm. (OAS. Documentos oficiais; OEA/Ser.L/V/II)

UNICAMP. **Atlas abre caminho para ensino bilíngue em escola indígena**. Jornal da Unicamp, Campinas, 13 dez. 2017. Disponível em: <https://unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/13/atlas-abre-caminho-para-ensino-bilingue-em-escola-indigena/>. Acesso em: 06 mar. 2026.

VALIM, Ricardo. DANNER, Leno Francisco. **Epistemologia indígena: o que é e em que consiste essa questão?** In: BARBOSA, Xênia de Castro et al (org.). PÓS-GRADUAÇÃO NA AMAZÔNIA: experiências de pesquisa desenvolvidas no Instituto Federal de Rondônia e na Universidade Federal de Rondônia. Curitiba: Bagai, 2023. p. 114-125. Disponível em: <https://editorabagai.com.br/product/pos-graduacao-na-amazonia-experiencias-de-pesquisa->

desenvolvidas-no-instituto-federal-de-rondonia-e-na-universidade-federal-de-rondonia/. Acesso em: 26 fev. 2024.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial**. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas, Pelotas, RS, v. 5, n. 1, p. 6-39, 2019.

WEIGEL, Valéria. **Indígenas amazônicos e conhecimento escolar**: construindo identidade e cidadania. In: amazonida, n. 2, julho- dezembro/2004.

DYE, Thomas R. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1972.

LASSWELL, Harold D. **Politics: Who Gets What, When, How**. New York: McGraw-Hill, 1936.

ANEXOS
ANEXO I – OFÍCIO DA FUNAI – FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS
INDÍGENAS



8671662



08620.002395/2025-56



MINISTÉRIO DOS POVOS INDÍGENAS
FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS
PRESIDÊNCIA

OFÍCIO Nº 889/2025/PRES/FUNAI

Brasília, data da assinatura eletrônica.

À Senhora

JESSICA DIANA DA CRUZ CARVALHO

Pesquisadora

Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Av. General Rodrigo Octavio Jordão Ramos, 1200 - Coroado I

CEP: 69067-005 - Manaus-AM

E-mail: jessicadiana20@outlook.com

Assunto: Solicitação de ingresso em terra indígena - pesquisa científica.

Referência: Processo n.º 08620.002395/2025-56.

Senhora,

1. Trata-se da solicitação de autorização para ingresso na Aldeia São Tomé, dos povos indígenas Baniwa, Baré, Kambéba, Karapanã, Kokama, Múra, Sateré-Mawé, Tikúna e Tukano, situada os municípios de Manaus e Novo Airão, no Estado do Amazonas, para realização do projeto de pesquisa científica intitulado “Política linguística, ensino bilíngue e reafirmação étnica em escolas indígenas municipais de Manaus-AM”.
2. Após consulta ao Sistema Indigenista de Informações da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (SII/Funai), verificou-se que a Aldeia São Tomé, localizada nos municípios de Manaus e Novo Airão, no Estado do Amazonas, encontra-se atualmente na fase de **reivindicação** de seu território tradicional.
3. Essa etapa inicial do processo de demarcação indica que a comunidade já formalizou junto à Funai o pedido de reconhecimento da terra que tradicionalmente ocupa. Contudo, até o momento, não foram iniciados os estudos técnicos necessários para a identificação e delimitação da área reivindicada.
4. O procedimento de demarcação de terras indígenas está regulamentado pelo Decreto n.º 1.775, de 8 de janeiro de 1996, e compreende diversas fases administrativas, que culminam com a homologação por decreto presidencial e o registro da terra em nome da União, com usufruto exclusivo dos povos indígenas. Essas etapas estão detalhadas no site oficial da Funai.
5. Conforme disposto no Parecer n.º 00068/2024/COAF-CONS/PFE-FUNAI/PGF/AGU, a partir da publicação do Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação no Diário Oficial da União, é possível iniciar procedimentos básicos de controle de acesso à área. O controle pleno, no entanto,

somente é viabilizado após a expedição da Portaria Declaratória pelo Ministério da Justiça, a homologação presidencial e o registro da terra indígena, devido à definição definitiva dos limites territoriais.

6. Dessa forma, **não compete à Funai autorizar o ingresso em terras indígenas cujo processo demarcatório se encontre em fase anterior à delimitação oficial**, uma vez que não há definição dos limites territoriais nem possibilidade de controle de acesso. Por esse motivo, **não é possível emitir a autorização solicitada** para ingresso na área em questão.

7. Ressalta-se, contudo, que tal impedimento **não inviabiliza a realização de pesquisas**, desde que sejam observadas as normativas vigentes e os direitos dos povos indígenas, especialmente, a Portaria n.º 177/PRES/2006, que trata dos direitos autorais e do uso de imagens dos povos indígenas, a Instrução Normativa n.º 001/PRES/1995, que regulamenta a realização de pesquisas científicas em terras indígenas e, de forma fundamental, a Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da qual o Brasil é signatário, que estabelece o princípio do consentimento livre, prévio e informado dos povos indígenas para qualquer atividade que os afete diretamente, inclusive pesquisas em seus territórios.

8. Sem mais para o momento, permanecemos à disposição.

Atenciosamente,

(Assinado Eletronicamente)

JOENIA WAPICHANA

Presidenta



Documento assinado eletronicamente por **Joenia Wapichana, registrada civilmente como Joenia Batista de Carvalho, Presidente**, em 09/06/2025, às 18:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site:

http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](#), informando o código verificador **8671662** e o código CRC **BB8C08A8**.

Referência: Caso responda este Ofício, indicar expressamente o Processo nº 08620.002395/2025-56

SEI nº 8671662

SCS, Quadra 9, Torre B, Ed. Parque Cidade Corporate

CEP: 70308-200 - Brasília-DF

Telefone: (61) 3247-6004- <http://www.funai.gov.br>

ANEXO II – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA – CONEP

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICA LINGUÍSTICA, ENSINO BILÍNGUE E REAFIRMAÇÃO ÉTNICA EM ESCOLAS INDÍGENAS PÚBLICAS DE MANAUS -AM

Pesquisador: JESSICA DIANA DA CRUZ CARVALHO

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 3

CAAE: 88326625.0.0000.5020

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.830.841

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_2524275.pdf de 15/08/2025) e do Projeto Detalhado.

RESUMO

O presente trabalho tem por título Política Linguística, Ensino Bilíngue e Reafirmação Étnica em escolas indígenas públicas de Manaus-Am. E tem como problema a seguinte questão: quais as implicações da implementação da atual política linguística, para a reafirmação étnica do povo Baré, presente na escola indígena Kynyatá Putira da comunidade São Thomé, na cidade Manaus? Diante desta inquietação, elencamos o objetivo geral: analisar a implementação da política linguística e do ensino bilíngue na escola indígena Kynyata Putira, do povo Baré, da comunidade São Thomé, em Manaus e sua implicação para a reafirmação étnica do povo Baré. A comunidade fica localizada as margens do Rio Negro, na zona ribeirinha de Manaus, na região da APA - Área de Proteção Ambiental do Rio Negro. Como objetivos específicos temos: a) Discutir as legislações sobre

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)3315-5877

E- conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 7.830.841

de Assentimento / Justificativa de Ausência	6_RCLE_RESULTADOS_PESQUISA.pdf	21:33:24	CRUZ CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	4_TALE.pdf	17/07/2025 21:32:55	JESSICA DIANA DA CRUZ CARVALHO	Aceito
Orçamento	2_ORCAMENTO_aquivo_limpo.pdf	17/07/2025 21:32:41	JESSICA DIANA DA CRUZ CARVALHO	Aceito
Orçamento	2_ORCAMENTOassinado.pdf	17/07/2025 21:32:31	JESSICA DIANA DA CRUZ CARVALHO	Aceito
Folha de Rosto	1_folha_de_Rosto.pdf	17/07/2025 21:27:11	JESSICA DIANA DA CRUZ CARVALHO	Aceito
Outros	CPF.pdf	05/04/2025 17:32:59	JESSICA DIANA DA CRUZ CARVALHO	Aceito
Outros	RG.pdf	05/04/2025 17:32:44	JESSICA DIANA DA CRUZ CARVALHO	Aceito
Outros	INSTRUMENTOS_DE_COLETA_DE_DADOS.pdf	05/04/2025 17:30:00	JESSICA DIANA DA CRUZ CARVALHO	Aceito
Outros	OFICIO_MERITO_DE_PESQUISA_CNPq.pdf	05/04/2025 17:27:47	JESSICA DIANA DA CRUZ CARVALHO	Aceito
Outros	FUNAI_DECLARACAO_DE_ENCAMINHAMENTO_DA_PESQUISA_PARA_FUNAIassinado.pdf	05/04/2025 17:27:19	JESSICA DIANA DA CRUZ CARVALHO	Aceito
Outros	CURRICULO_LATTES_JESSICA_CARVALHO.pdf	05/04/2025 17:26:36	JESSICA DIANA DA CRUZ CARVALHO	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO_DE_CONCORDANCIA.pdf	05/04/2025 17:22:30	JESSICA DIANA DA CRUZ CARVALHO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	CARTA_DE_DECLARACAO_DE_PESQUISASSINADO.pdf	05/04/2025 17:20:47	JESSICA DIANA DA CRUZ CARVALHO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_DE_INFRAESTRUTURA_PARA_PESQUISA.pdf	05/04/2025 17:20:21	JESSICA DIANA DA CRUZ CARVALHO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_JESSICA.pdf	05/04/2025 17:20:08	JESSICA DIANA DA CRUZ CARVALHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

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- conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 7.830.841

BRASILIA, 13 de Setembro de 2025

Assinado por:
ROSELI MIEKO YAMAMOTO NOMURA
(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- conep@saude.gov.br

ANEXO III – CALENDÁRIOS ESCOLARES ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE SEMED/MANAUS



CALENDÁRIO

Escolar 2025

ENSINO FUNDAMENTAL
ZONA RURAL RIBEIRINHA - RIO NEGRO

Resolução
Nº 164/CME/2024

JANEIRO						
Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		
18 Dias - 72h						

FEVEREIRO						
Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
				1	2	
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28		
21 Dias - 84h						

MARÇO						
Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						
19 Dias - 76h						

ABRIL						
Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				
22 Dias - 88h						

MAIO						
Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	
22 Dias - 88h						

JUNHO						
Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						
21 Dias - 84						

JULHO						
Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
						1
2	3	4	5	6		
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			
24 Dias - 96h						

AGOSTO						
Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					
23 Dias - 92h						

SETEMBRO						
Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					
20 Dias - 80h						

OUTUBRO						
Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	
10 Dias - 40h						

NOVEMBRO						
Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						
Compensação / Recurso						

DEZEMBRO						
Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				
Férias						

LEGENDA

- Feriados
- Jornada Pedagógica 02 e 03/01/2025
- Início do Ano Escolar 02/01/2025
- Planejamentos 06 e 07/01; 14/02; 29/03; 10/05; 18/06; 26/07 e 04/09/2025
- Início do Ano Letivo 08/01/2025
- Dia da Solidariedade e da Paz 08/01/2025
- Recurso de Carnaval 03 a 05/03/2025
- Recurso Escolar 14 a 28/11/2025
- Lançamento das Notas no SIGEAM
- Compensação 23/10 a 13/11/2025
- Sábados Letivos e Trabalhados 08 e 22/02; 15 e 29/03; 05 e 26/04; 10 e 24/05; 07 e 28/06; 12 e 26/07; 02 e 23/08/2025
- Aplicação da ADE 29/04 e 07/10/2025
- Término do Ano Letivo 14/10/2025
- Recuperação Final 16, 17 e 20/10/2025
- Conselho de Classe 21/10/2025
- Término do Ano Escolar 22/10/2025
- Férias 01 a 30/12/2025

BIMESTRES

1º Bimestre

INÍCIO: 08/01
 TÉRMINO: 19/03
DIAS: 50

2º Bimestre

INÍCIO: 20/03
 TÉRMINO: 28/05
DIAS: 50

3º Bimestre

INÍCIO: 29/05
 TÉRMINO: 04/08
DIAS: 50

4º Bimestre

INÍCIO: 05/08
 TÉRMINO: 14/10
DIAS: 50

**200 Dias Letivos
800 Horas**

ANEXO IV – CALENDÁRIOS ESCOLARES EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE SEMED/MANAUS



Prefeitura de Manaus
Educação
Secretaria Municipal

CALENDÁRIO Escolar 2025

EDUCAÇÃO INFANTIL

ZONA RURAL RIBEIRINHA - RIO NEGRO

Resolução
Nº 164/CME/2024

JANEIRO

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

18 Dias - 72h

FEVEREIRO

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
				1	2	
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28		

21 Dias - 84h

MARÇO

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

19 Dias - 76h

ABRIL

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

22 Dias - 88h

MAIO

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

20 Dias - 80h

JUNHO

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

21 Dias - 84h

JULHO

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

24 Dias - 96h

AGOSTO

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

23 Dias - 92h

SETEMBRO

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

20 Dias - 80h

OUTUBRO

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

12 Dias - 48h

NOVEMBRO

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

Compensação / Recesso

DEZEMBRO

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Férias

LEGENDA

Feriados
Jornada Pedagógica 02 e 03/01/2025
Início do Ano Escolar 02/01/2025
Planejamentos 06 e 07/01; 14/02; 29/03; 10/05; 18/06; 26/07; 04/09/2025.

Início do Ano Letivo 08/01/2025
Dia da Solidariedade e da Paz 08/01/2025
Recesso de Carnaval 03 a 05/03/2025
Recesso Escolar 14 a 28/11/2025

Lançamento dos Conceitos no SIGEAM
Compensação 23/10 a 13/11/2025
Sábados Letivos e Trabalhados 08 e 22/02; 15 e 29/03; 05 e 26/04; 10 e 24/05; 07 e 28/06; 12 e 26/07; 02 e 23/08/2025

Preenchimento Relatório de Desenvolvimento Integral da Criança 29 e 30/05; 20 e 21/10/2025
Término do Ano Letivo 17/10/2025
Término do Ano Escolar 22/10/2025
Férias 01 a 30/12/2025

SEMESTRES

1º Sem

INÍCIO: 08/01

TÉRMINO: 28/05

DIAS: 100

2º Sem

INÍCIO: 02/06

TÉRMINO: 17/10

DIAS: 100

200 Dias Letivos
800 Horas



ANEXO V – CALENDÁRIOS ESCOLARES EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE SEMED/MANAUS



ANEXO VI – LEI 2.781 DE 16 DE SETEMBRO DE 2021



Manaus, quinta-feira, 16 de setembro de 2021.

Ano XXII, Edição 5185 - R\$ 1,00

Poder Executivo**LEI Nº 2.781, DE 16 DE SETEMBRO DE 2021**

DISPÕE sobre a criação da categoria Escola Indígena Municipal, dos cargos dos profissionais do magistério indígena, da regularização dos espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas na rede municipal de ensino da Secretaria Municipal de Educação, no âmbito do município de Manaus, e dá outras providências.

O **PREFEITO DE MANAUS**, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 80, inc. IV, da Lei Orgânica do Município de Manaus,

FAÇO SABER que o Poder Legislativo decretou e eu sanciono a seguinte

LEI:

CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1.º Fica criada a categoria Escola Indígena Municipal (EIM) no Sistema de Ensino da rede municipal da Secretaria Municipal de Educação (Semed) no âmbito do município de Manaus.

Parágrafo único. A Educação Escolar Indígena é parte integrante do Sistema Municipal de Ensino e pode ser operacionalizada na forma de educação integral específica, diferenciada, intercultural e bilíngue para os povos indígenas do município de Manaus.

CAPÍTULO II
DOS CONCEITOS, DOS PRINCÍPIOS E DAS FINALIDADES

Seção I
Dos Conceitos

Art. 2.º Para efeito desta Lei, entende-se por:

I – Políticas Municipais de Educação Escolar Indígena: sistema de ensino do município de Manaus desenvolvido para ofertar a educação escolar diferenciada, intercultural e específica aos povos indígenas em Manaus, por meio de programas integrados de ensino e pesquisa, objetivando proporcionar-lhes a conservação de suas memórias ancestrais, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências, garantindo-lhes, ainda, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas;

II – Escola Indígena Municipal (EIM): unidade educacional indígena de educação básica que compõe, de forma específica, a rede municipal de ensino da Semed, com princípios norteadores da interculturalidade, bilinguismo, multilinguismo, especificidade, diferenciação e comunitarismo, fundamentos da educação escolar indígena, com forma de ensino diferenciado, localizada em comunidades indígenas, sem discriminação em razão de sua localização, estruturada para a oferta da Educação Infantil e Ensino Fundamental, pautada na afirmação, valorização e fortalecimento das línguas maternas e identidades culturais dos povos indígenas de Manaus;

III – Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas: espaço de aprendizagem bilíngue, destinado à transmissão do conhecimento tradicional, pautado na afirmação, valorização e fortalecimento das línguas maternas e identidades culturais dos povos indígenas de Manaus, operacionalizado como sala anexa de uma escola indígena municipal, garantindo autonomia pedagógica, projeto político-pedagógico próprio e gestão democrática comunitária ao espaço bilíngue a partir de planejamento específico, considerando a afirmação da identidade pluriétnica da cidade de Manaus;

IV – Sala Anexa de Escola Indígena Municipal: espaço físico destinado à educação escolar indígena fora da sede da escola indígena, sob a responsabilidade administrativa da escola, e dotado de autonomia pedagógica;

V – Educação Bilíngue: educação ministrada utilizando a língua materna de cada povo para o qual estiver sendo ofertada e a língua nacional, valorizando seus costumes e demais traços culturais específicos. Na hipótese de existir mais de um povo indígena na mesma unidade escolar indígena, deverá ser garantido o ensino das diversas línguas ali existentes, de acordo com as especificidades de cada povo;

VI – Profissional do Magistério Indígena: aquele que ocupa cargo que integre o quadro das unidades educacionais indígenas e cargos do magistério do município de Manaus;

VII – Quadro do Magistério Indígena: conjunto de cargos do magistério público do município de Manaus, descrito no Anexo II desta Lei;

VIII – Cargos do Magistério Indígena: aqueles ocupados por professores indígenas, pedagogos indígenas, professores especialistas em saberes tradicionais no desempenho de atividades educativas, exercidas em estabelecimento de educação escolar indígena e seus anexos, em seus diversos níveis e modalidades, incluindo o exercício da docência, da gestão escolar, da coordenação e do assessoramento pedagógico;

IX – Cargo: o conjunto orgânico de atribuições e responsabilidades cometidas a um servidor com as características essenciais de criação por lei, com denominação própria, número certo e pagamento pelos cofres do Município de Manaus;

X – Categoria: unidade básica da carreira, integrada pelo agrupamento de cargos com a mesma denominação e iguais responsabilidades, identificados pela natureza e complexidade de suas atribuições e pelo grau de conhecimento e escolaridade exigível para seu desempenho;

XI – Função: o desempenho de atividades educativas, nas escolas indígenas municipais, quando no exercício de direção escolar;

XII – Professor Indígena: profissional que desempenha atividades de docência em estabelecimento de educação escolar indígena, em seus diversos níveis e modalidades;

XIII – Pedagogo Indígena: profissional que atuará na coordenação pedagógica, auxiliando na elaboração dos projetos político-pedagógicos indígenas e projetos escolares, no planejamento das atividades escolares, na elaboração e implementação dos currículos flexíveis, específicos, diferenciados, bilíngues, interculturais, partindo sempre do princípio do planejamento comunitário;

XIV – Professor Especialista em Língua Materna e Saberes Tradicionais: cargo que exige do ocupante ser indígena para atuar em regência de classes, ministrando aulas teóricas e práticas na perspectiva de vitalização, revitalização e manutenção da língua materna indígena e dos saberes tradicionais indígenas;

www.manaus.am.gov.br

Manaus, quinta-feira, 16 de setembro de 2021

XV – Mestre de Saberes Tradicionais: mestre de saberes tradicionais, de notável saber, reconhecido pela comunidade indígena em que atua no processo de aprendizagem da educação escolar indígena, podendo atuar com professores indígenas e professores especialistas em saberes tradicionais na docência. Ao longo do processo educativo, também desempenhará função de assessoramento pedagógico ao professor em relação aos processos da educação indígena e formação continuada nos saberes tradicionais;

XVI – Gestor Escolar Indígena: função de gestão escolar em escolas indígenas municipais assumida por profissional do magistério indígena mediante indicação da comunidade indígena em que atua;

XVII – Declaração do Parlamento: declaração emitida pela comunidade indígena, assinada em assembleia pelo cacique e pelos demais membros da comunidade, em que é expressa a pertença do indivíduo à comunidade; e

XVIII – Declaração de Proficiência na Língua e em Conhecimentos Tradicionais: declaração emitida pela comunidade indígena, assinada em assembleia pelo cacique e pelos demais membros da comunidade, em que é expressa a proficiência na língua materna e nos conhecimentos tradicionais.

Seção II Dos Princípios

Art. 3.º A Escola Indígena Municipal terá processos próprios de aprendizagem e amparar-se-á nos seguintes princípios:

I – liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o saber, respeitando os mecanismos de conhecimento e de socialização próprios dos diversos povos, etnias e aldeias indígenas, proporcionando a humanização crescente e a construção da cidadania;

II – garantia de uma educação específica e bilingue adequada às peculiaridades das diferentes etnias e grupos indígenas;

III – garantia da efetivação dos direitos civis, sociais e políticos dos povos indígenas, assegurando-lhes suas especificidades;

IV – gestão democrática comunitária fundada na atuação conjunta entre escola e comunidade indígena, garantindo a autonomia das comunidades na definição de seus processos pedagógicos e uma educação específica com preservação dos valores tradicionais;

V – garantia do reconhecimento do valor do profissional de educação indígena, assegurada pelas condições dignas de trabalho e a progressão na carreira, compatíveis com sua tarefa de educador;

VI – garantia de ensino por meio de professores, de preferência, indígenas, da mesma etnia que os alunos; e

VII – garantia plena dos princípios da interculturalidade, bilinguismo, multilinguismo, especificidade, diferenciação e comunitarismo, fundamentos da educação escolar indígena.

Seção III Das Finalidades

Art. 4.º As Escolas Indígenas Municipais terão as seguintes finalidades:

I – a recuperação das memórias históricas, a reafirmação das identidades étnicas e a valorização das línguas e saberes tradicionais dos povos indígenas de Manaus;

II – a promoção do acesso a informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas;

III – a valorização dos modos próprios de conhecer, investigar, sistematizar e produzir conhecimento dos povos indígenas;

IV – a integração das ações educativas aos projetos comunitários, contribuindo com o bem viver das comunidades indígenas de Manaus; e

V – a promoção da interlocução entre conhecimentos indígenas e não indígenas em uma perspectiva intercultural.

CAPÍTULO III DO ÓRGÃO GERENCIADOR E ADMINISTRADOR DA ORGANIZAÇÃO E DA ESTRUTURA

Seção I Do Órgão Gerenciador e Administrador

Art. 5.º As unidades de educação escolar indígena, no âmbito municipal, serão organizadas e administradas como parte integrante da Secretaria Municipal de Educação, tendo como mantenedora a Prefeitura de Manaus.

Parágrafo único. Mediante consulta prévia livre e esclarecida, podem ser firmados termos de cooperação para a administração compartilhada entre Poderes Executivos da União, Estados e Municípios, comunidade indígena e organizações da sociedade civil.

Art. 6.º As unidades de ensino indígena pertencentes à rede municipal de ensino da Secretaria Municipal de Educação têm a seguinte denominação: Escola Indígena Municipal (EIM).

Parágrafo único. A Escola Indígena Municipal adotará denominação própria de acordo com as comunidades ou povos a que se destinarem, com ampla participação da comunidade indígena pertencente.

Seção II Da Estrutura

Art. 7.º A estrutura, a organização, o funcionamento e as atribuições da Escola Indígena Municipal serão definidos em legislação com a participação da comunidade indígena, visando à uma educação diferenciada que garanta uma educação específica e bilingue, adequada às peculiaridades dos diferentes povos indígenas e a todos os princípios de isonomia de cargos.

Art. 8.º Os Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas são espaços educacionais vinculados às EIMs, como selos anexos, e têm como função operacionalizar a educação indígena nas comunidades indígenas em contexto urbano e perurbano.

§ 1.º O funcionamento dos espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas fica condicionado à existência de demanda local e anuência dos povos interessados.

§ 2.º Para atender às demandas por educação escolar indígena dos mais de trinta povos existentes em Manaus, o Município de Manaus criará escolas indígenas municipais para operacionalizar os espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas, com gestão, secretaria escolar e assessoria pedagógica próprias.

§ 3.º O projeto político-pedagógico das EIMs deverá contemplar a diversidade multitétnica existente em Manaus, garantindo que os espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas tenham sua própria organização de espaço e tempo, conteúdo, metodologias e avaliação, conforme definido em cada comunidade indígena, assegurando-lhes a autonomia pedagógica e a gestão comunitária, respeitados os projetos políticos e as especificidades das comunidades indígenas que atendem.

§ 4.º A assessoria pedagógica da EIM deverá apoiar a organização e o funcionamento dos espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas prevista nos §§ 1.º, 2.º e 3.º deste artigo.

§ 5.º É assegurada a autonomia pedagógica e a gestão comunitária dos espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas. Seu planejamento e funcionamento devem respeitar os projetos político-pedagógicos e as especificidades das comunidades indígenas que atendem.

§ 6.º Quando forem criadas escolas indígenas em comunidades que já possuem espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas, estas ficarão automaticamente anexadas a nova escola.

§ 7.º Todos os membros das comunidades indígenas poderão ser matriculados nos espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas.

CAPÍTULO IV DOS FINS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E OBJETIVOS

Art. 9.º A política educacional indígena do Município de Manaus tem como princípio a cooperação com os povos indígenas para que possam satisfazer suas necessidades específicas e incorporar sua

Manaus, quinta-feira, 16 de setembro de 2021

história, conhecimentos, técnicas e sistemas de valores, bem como promover suas aspirações sociais, econômicas e culturais.

Art. 10. A educação escolar indígena da rede pública municipal de ensino tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, assegurar-lhe a formação específica diferenciada intercultural bilingue-multilíngue indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir em seus projetos sociais, abrangendo os processos formativos desenvolvidos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, bem como a recuperação das memórias históricas, a reafirmação das identidades étnicas indígenas e a valorização dos conhecimentos dos povos indígenas que aqui vivem.

Art. 11. A Escola Indígena Municipal da rede pública municipal de Manaus tem por objetivo implementar e acompanhar a execução do projeto político-pedagógico indígena, regimento interno indígena, regimento geral, atendendo a legislação vigente, oferecendo uma educação de qualidade que respeite os tempos e atividades sociais que acontecem em cada comunidade e a autodeterminação dos povos indígenas.

CAPÍTULO V DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 12. A Prefeitura criará escolas indígenas municipais e espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas nas comunidades indígenas de acordo com a demanda, sem discriminação em relação à localização da comunidade.

Parágrafo único. No caso de, na data da publicação desta Lei, ainda não ter sido criada escola indígena municipal na área urbana de Manaus, o Município criará, no prazo de doze meses, uma escola para referenciar os espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas.

Art. 13. O Município criará meios administrativos para incentivar e remunerar a atuação dos mestres de saberes tradicionais nas escolas indígenas e seus anexos.

Art. 14. O Município criará meios específicos e adequados aos povos indígenas para viabilizar projetos escolares das escolas indígenas.

Art. 15. Ficam convalidados os atos praticados na Escola Indígena Municipal Kuryata Putra, Escola Indígena Municipal Arú Waimi, Escola Indígena Municipal Kanata T-Ykua e Escola Indígena Municipal Puranga Pisesú, criadas pelo Decreto n. 1.394, de 29 de novembro de 2011, cujos nomes foram alterados pela Lei n. 1.893, de 23 de julho de 2014, que alterou a Lei n. 272, de 19 de dezembro de 1994.

Art. 16. Ficam criados os cargos dos profissionais do magistério indígena de acordo com o Anexo II desta Lei.

Art. 17. Fica criada a função de gestor escolar indígena para o desenvolvimento das atividades de gestão nas escolas indígenas municipais.

Parágrafo único. Esta função será assumida por profissional do magistério indígena, mediante indicação e aprovação coletiva das comunidades indígenas que a escola atende.

Art. 18. A remuneração dos profissionais do magistério categoria indígena terá como paradigma os valores previstos na Lei 1.126, de 5 de junho de 2007 (Plano dos Cargos, Carreiras e Subsídios do Magistério do Município de Manaus).

Art. 19. Após aprovação em concurso público, os profissionais do magistério categoria indígena, integrarão o quadro dos profissionais do magistério do Município, mediante alteração da Lei n. 1.126/2007, considerando as especificidades dos profissionais indígenas.

Art. 20. As despesas com a execução desta Lei correrão por conta das dotações próprias consignadas no orçamento do Poder Executivo para a Semed.

Art. 21. Ao do Chefe do Poder Executivo regulamentará o que se fizer necessário ao cumprimento do disposto nesta Lei, tendo a participação das organizações dos povos indígenas.

Art. 22. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Manaus, 16 de setembro de 2021.

DAVID ANTÔNIO ARAÚJO PEREIRA DE ALMEIDA
Prefeito de Manaus

ANEXO I QUADRO DE ESCOLAS INDÍGENAS MUNICIPAIS

N. ORD.	ESCOLA INDÍGENA	ENDEREÇO	TOTAL
1	Escola Indígena Municipal Kuryata Putra	Comandante São Tomé – Rio Negro, Manaus – AM	1
2	Escola Indígena Municipal Arú Waimi	Comunidade Terra Preta – Rio Negro, Manaus – AM	1
3	Escola Indígena Municipal Kanata T-Ykua	Comunidade Três Unidos – Rio Cuieiras, Manaus – AM	1
4	Escola Indígena Municipal Puranga Pisesú	Comunidade Nova Esperança – Rio Cuieiras, Manaus – AM	1
SUBTOTAL			4
N. ORD.	ESPAÇOS DE ESTUDOS DA LÍNGUA MATERNA E CONHECIMENTOS TRADICIONAIS INDÍGENAS	ENDEREÇO	TOTAL
1	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Wot'ohimijú	Rua São Salvador, n. 1.215 – Cidade de Deus 1, Manaus – AM	1
2	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Atawari Kuarachi Kokona	Estrada de Brasília/Inho, Ramal km 8, Manaus – AM	1
3	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Warhurí	Rua Comandante Norberto Wongá, n. 261 – Conjunto Santos Dumont – Redenção 1, Manaus – AM	1
4	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Suá-Miri	Rua 6, n. 196 – Conjunto Villar Cámará 1, Manaus – AM	1
5	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Tetshu Karututu Kokona	Rua Liberdade, n. 447 – Grande Vitória 1, Manaus – AM	1
6	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Isayari	Rua São Luís, n. 474, Bairro São João – BR-174, Km 4, Manaus – AM	1
7	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Nuká	Aldeia Inhá-De Igaraapé do Tui 2, Rio Tarumã-Açu, Manaus – AM	1
8	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Tupáto Tagerupa	Sítio Santa Maria 1, Rio Tarumã-Açu, Manaus – AM	1
9	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Amari Arú Apurá	Av. Real, s/n – Mauzinho, Manaus – AM	1
10	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Wiku Durgas	Comunidade Barreirinha / Rio Cuieiras-Negro 1, Manaus – AM	1
11	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Wainhenary	Av. Coletora 2 – Nova Cidade – Conjunto Oásis 12, Manaus – AM	1
12	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Kurusi Wikas	Comunidade Yamarúni, Alameda / Rio Cuieiras-Negro 1, Manaus – AM	1
13	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Nusoken	Rua Comandante Norberto Wongá, n. 261 – Conjunto Santos Dumont – Redenção 1, Manaus – AM	1
14	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Tupáto Aná	Comunidade Livramento do Rio Tarumã-Mirim e Tarumã-Açu, Manaus – AM	1
15	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Sul Mucante	Francisca Mendes 1, Manaus – AM	1
16	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Nossa Senhora de Fátima	Av. Beija-Rio Vermelho, Rua E 200 – Comunidade Nações Indígenas – Tarumã, Manaus – AM	1
17	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Wakenai Anumarehi	Comunidade Parque das Tribos – Tarumã, Manaus – AM	1
18	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Puranga Yazarú	Comunidade Boa Esperança / Rio Cuieiras-Negro 1, Manaus – AM	1
19	Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Kanara	Rua Cravinho, s/n – Bairro João Paulo	1
20	Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Nusoken II – Tarumã	Tarumã	1
21	Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Yabí-Hing Lúá Vósé	Rua Francisca Mendes, n. 116, Cidade de Deus	1
22	Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Branquinho	Igarapé do Branquinho	1
23	Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Gavão	Tarumã-Açu – Igarapé do Tui	1
SUBTOTAL			23
TOTAL			27

Manaus, quinta-feira, 16 de setembro de 2021

ANEXO II QUADRO DE VAGAS DO MAGISTERIO INDIGENA

ORD.	CARGO	GARGA HORARIA	QUANTITATIVO
1	PROFESSOR INDIGENA	20h	13
2	PEDAGOGO INDIGENA	20h	4
3	PROFESSOR ESPECIALISTA EM LÍNGUA MATERNA E SABERES TRADICIONAIS INDIGENAS	20h	26
	TOTAL		43

ANEXO III SUMÁRIO DE ATRIBUIÇÕES

Título do Cargo	Categoria Professor Indígena
Natureza do Cargo	Específico
Escolaridade	Nível médio, comprovado por certificado de conclusão expedido por instituição de ensino devidamente reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC) ou superior.
Especificidade	Possuir o Registro Administrativo de Nascimento Indígena (RANI) ou Declaração de Pertencimento, Residir na circunscrição da escola indígena à qual prestará concurso.
Sumário das Atribuições	
- Participar da elaboração de currículos e programas de ensino específicos para as escolas indígenas; - Colaborar com a produção de material didático-científico diferenciado para as escolas indígenas; - Ministrar o ensino de forma bilingue ou multilíngua, de acordo com a realidade sociocultural de cada comunidade; - Colaborar com a condução do processo de estabelecimento de sistema ortográfico da língua materna; - Colaborar com a realização de levantamentos socioculturais da comunidade em que atua; - Participar do planejamento e da execução das ações pedagógicas na escola indígena onde atua; - Articular o trabalho de elaboração de projetos socioculturais com a comunidade escolar indígena; - Colaborar com a avaliação de estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento das escolas indígenas; - Colaborar, acompanhar e avaliar os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento da educação escolar indígena em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais; - Colaborar com a promoção de ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar indígena; - Analisar, com a comunidade escolar indígena, documentos e projetos encaminhados pela Semed, podendo implementá-los ou não nas escolas; - Analisar, a partir de metodologias específicas voltadas à educação escolar indígena, desenvolvimentos pela Semed, os resultados de desempenho dos alunos, visando à correção de desvios no planejamento pedagógico; - Coordenar, estimular e implantar inovações pedagógicas e divulgar as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre as escolas indígenas; - Exercer outras atividades correlatas e afins.	

Título do Cargo	Categoria Pedagogo de Educação Indígena
Natureza do Cargo	Específico
Escolaridade	Nível superior, comprovado por certificado de conclusão de curso em Pedagogia Inter cultural ou Pedagogia.
Especificidade	Possuir o Registro Administrativo de Nascimento Indígena (RANI) ou Declaração de Pertencimento, Residir na circunscrição da escola indígena à qual prestará concurso.
Sumário das Atribuições	
- Coordenar, orientar e acompanhar a execução de propostas pedagógicas na educação escolar indígena; - Orientar a elaboração dos projetos político-pedagógicos e regimentos internos das escolas indígenas; - Participar do processo de construção de currículos e propostas pedagógicas das escolas indígenas; - Orientar a produção de material didático-científico diferenciado para as escolas indígenas; - Conduzir o processo de estabelecimento de sistema ortográfico da língua materna; - Realizar levantamentos socioculturais da comunidade em que atua; - Coordenar o planejamento e a execução de ações e projetos pedagógicos na escola indígena onde atua; - Estimular, articular e participar da elaboração de projetos socioculturais na comunidade escolar indígena; - Elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento das escolas indígenas; - Elaborar, acompanhar e avaliar os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento da educação escolar indígena em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais; - Promover ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar indígena; - Analisar, com a comunidade escolar indígena, documentos e projetos encaminhados pela Semed, podendo implementá-los ou não nas escolas; - Analisar, a partir de metodologias específicas voltadas à educação escolar indígena, desenvolvimentos pela Semed, os resultados de desempenho dos alunos, visando à correção de desvios no planejamento pedagógico; - Estimular e implantar inovações pedagógicas e divulgar as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre as escolas indígenas; - Exercer outras atividades correlatas e afins.	

Título do Cargo	Professor especialista em Saberes Tradicionais
Natureza do Cargo	Específico
Qualificação Necessária	Declaração de Ensino Fundamental Incompleto expedida por instituição de ensino devidamente reconhecida pelo MEC.
Especificidade	Possuir o Registro Administrativo de Nascimento Indígena (RANI) ou Declaração de Pertencimento e Declaração de Proficiência da Língua e Saberes Tradicionais. Residir na circunscrição de Centro Municipal de Educação Escolar Indígena ao qual prestará concurso.
Sumário das Atribuições	
- Ministrar aulas teóricas e práticas na perspectiva de revitalização/fortalecimento da língua materna indígena e dos saberes tradicionais do seu povo; - Participar da elaboração de currículos e programas de ensino específicos; - Participar do planejamento e da execução das ações pedagógicas onde atua; - Estimular, articular e participar da elaboração de projetos socioculturais com a comunidade escolar indígena;	

- Colaborar com a elaboração de estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento de educação indígena;
- Colaborar com a promoção de ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar indígena;
- Analisar, com a comunidade escolar indígena, documentos e projetos encaminhados pela Semed, podendo implementá-los ou não;
- Exercer outras atividades correlatas e afins.

LEI Nº 2.782, DE 16 DE SETEMBRO DE 2021

CONSIDERA de Utilidade Pública o Instituto Mulheres Guerreiras (IMG) e dá outras providências.

O **PREFEITO DE MANAUS**, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 80, inc. IV, da Lei Orgânica do Município de Manaus,

FAÇO SABER que o Poder Legislativo decretou e eu sanciono a seguinte

LEI:

Art. 1.º Fica considerado de Utilidade Pública o Instituto Mulheres Guerreiras (IMG), domiciliado no município de Manaus, na Rua Nova Olinda, n. 65, bairro Japiim I, inscrito no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) sob o n. 16.769.029/00001-00, caracterizado como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), sem finalidade lucrativa, voltado para a realização de políticas públicas sociais.

Art. 2.º A Utilidade Pública, nos termos do art. 1.º desta Lei, aplica-se, no que couber, no âmbito do município de Manaus, podendo o Poder Público Municipal estabelecer as medidas necessárias para o fiel cumprimento da presente Lei.

Art. 3.º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Manaus, 16 de setembro de 2021.

DAVID ANTÔNIO ALVES PEREIRA DE ALMEIDA
Prefeito de Manaus

LEI Nº 2.783, DE 16 DE SETEMBRO DE 2021

CONSIDERA de Utilidade Pública a associação civil beneficente Grupo Escoleteiro La Salle e estabelece outras providências.

O **PREFEITO DE MANAUS**, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 80, inc. IV, da Lei Orgânica do Município de Manaus,

FAÇO SABER que o Poder Legislativo decretou e eu sanciono a seguinte

LEI:

Art. 1.º Fica considerada de Utilidade Pública a associação civil beneficente Grupo Escoleteiro La Salle, instituição sem fins lucrativos, inscrita no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) sob o n. 27.438.960/0001-94, com sede na Av. Dom Pedro I, n. 151, Bloco G, Sala 5, Manaus/AM.

Art. 2.º A Utilidade Pública prevista no art. 1.º desta Lei aplica-se, no que couber, no âmbito do município de Manaus,