

# A negligência linguística na Base Nacional Comum Curricular frente aos direitos linguísticos dos povos indígenas no ensino de língua materna indígena



OPEN ACCESS

EDITADO POR

- Kleber Aparecido da Silva (UnB)
- Brian Morgan (YU)
- Walkyria Monte Mor (USP)

AVALIADO POR

- Tania Rezende (UFG)
- Tamara Rosa (IFFar)

SOBRE OS AUTORES

- Ademar dos Santos Lima  
Conceptualização,  
Metodologia, Escrita -  
rascunho original, Escrita -  
análise e edição.
- Rosineide Magalhães de Souza  
Conceptualização,  
Metodologia, Escrita -  
rascunho original, Escrita -  
análise e edição.

DATAS

- Recebido: 25/10/2022
- Aceito: 29/11/2022
- Publicado: 31/12/2022

COMO CITAR

Lima, A. S.; Sousa, R. M. (2022). A negligência linguística na Base Nacional Comum Curricular frente aos direitos linguísticos dos povos indígenas no ensino de língua materna indígena. *Revista da Abralín*, v. 21, n. 2, p. 569-589, 2022.

Ademar dos Santos LIMA

Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED-Manaus)

Rosineide Magalhães de SOUSA

Universidade de Brasília (Unb)

## RESUMO

Este artigo visa analisar as lacunas deixadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2022), na área de Linguagens, no que se refere à orientação do currículo do ensino dos conteúdos específicos das línguas indígenas brasileiras não contemplados na BNCC (2022), considerando que os conteúdos específicos de língua portuguesa e de línguas adicionais, como o inglês e o espanhol, foram contemplados no documento. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa e as estratégias empregadas foram da metapesquisa, com foco na triangulação dos dados coletados na BNCC (2022). O estudo constatou que a Base Nacional Comum Curricular, em seu escopo, apresenta de forma detalhada, na área de Linguagens, os conteúdos específicos das disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conteúdos de Língua Inglesa. Porém, há na BNCC (2022) uma lacuna, uma vez que o documento não apresenta orientações sobre o currículo das demais línguas maternas brasileiras. Os resultados da pesquisa apontam para a ausência de diálogo com os principais orientadores da educação escolar indígena, de orientação metodológica para o trabalho do professor, assim como de articulação

com as diretrizes de linguagens em relação as línguas indígenas, e desse modo, a transversalidade não está contemplada nos objetivos de ensino e aprendizagem dessas línguas maternas, que consideramos, neste estudo, como situação negligenciada.

### ABSTRACT

This paper aims to analyze the gaps left by the National Common Curricular Base (BNCC, 2022) in the area of Languages, with regard to the orientation of the curriculum for teaching specific contents of Brazilian indigenous languages not contemplated in the BNCC (2022), considering that, specific contents in Portuguese and additional languages, such as English and Spanish, were included in the document. The methodology used was a qualitative approach and the strategies employed were meta-research, focusing on the triangulation of data collected from the BNCC (2022). The study found that the National Common Curricular Base, in its scope, presents in detail, in the area of Languages, the specific contents of the disciplines of Portuguese Language, Art, Physical Education and, in the Final Years of Elementary School, the contents of Language English. However, there is a gap in the BNCC (2022), since the document does not present guidelines on the curriculum of other Brazilian mother languages. The research results point to the absence of dialogue with the main advisors of indigenous school education, of methodological guidance for the teacher's work, as well as of articulation with language guidelines in relation to indigenous languages, and thus, transversality does not it is contemplated in the objectives of teaching and learning these mother languages, which we consider in this study as a neglected situation.

### PALAVRAS-CHAVE

Ensino. Educação Básica. BNCC. Negligência linguística.

### PALAVRAS-CHAVE EM OUTRO IDIOMA

Language teaching. Basic education. BNCC. Language neglect.

## Introdução<sup>1</sup>

A educação básica brasileira, desde 2017, passou a ter como documento de orientação das diretrizes curriculares da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2022, p 59). É por meio desse documento normativo, considerado a 3ª carta magna de normatização da Educação Básica que o ensino público vem sendo orientado no Brasil, depois da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases – LDB – (BRASIL, 1996), de modo, que as instituições públicas e privadas de educação usam a BNCC como referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas de suas unidades de ensino.

De acordo com o texto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2022, p 5), “Ela é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver”. Ou seja, ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, a BNCC tem por princípio, servir como documento normativo de conteúdo curricular que define um conjunto de aprendizagens essenciais necessários que os alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio devem desenvolver no decorrer das etapas e modalidades da Educação Básica.

Esse conjunto de conteúdos curriculares propostos na BNCC envolvem as áreas de conhecimentos da Educação Básica, como área de Linguagens, área de Matemática, área de Ciências da Natureza, área de Ciências Humanas e área de Ensino Religioso. Contudo, neste estudo, o foco da pesquisa é somente na área de Linguagens, no capítulo que se refere aos conteúdos específicos de ensino de línguas no Ensino Fundamental – Anos Finais (BRASIL – BNCC, 2022, p. 59-243).

Esta pesquisa é de cunho qualitativo e faz uso de estratégias da metapesquisa com foco na triangulação dos dados da área de Linguagens baseados nos textos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2022, p. 59-243) com a Proposta Pedagógico-Curricular da Educação Escolar Indígena (2022), da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. As discussões se dão por meio de análises documental e inferências, na perspectiva de um olhar crítico às lacunas e ausências de conteúdos específicos de ensino de línguas indígenas que a BNCC (2022) deixou de apresentar em seu bojo como documento normativo da Educação Básica na modalidade de Educação Escolar Indígena.

Desse modo, as questões exploratórias que se propõem neste estudo são: em que medida a ausência de conteúdos de competências específicas de línguas indígenas para o Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular, na área de Linguagens prejudica o processo de aprendizagem da comunidade escolar indígena? Por que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2022) não apresentou nenhuma abordagem ou normas e orientações de como se trabalhar a modalidade de Educação Escolar Indígena e o ensino de línguas indígenas no Ensino Fundamental? Como trabalhar o currículo dos conteúdos específicos de línguas indígenas nas escolas indígenas sem orientações do texto da área de Linguagens da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

---

1 Este artigo faz parte da pesquisa do projeto de doutorado intitulado *A situação sociolinguística e de letramento em língua Nheengatu dos professores e alunos das escolas indígenas do município de Manaus, Amazonas*, que se insere no projeto do Grupo de Pesquisa (Socio) Linguística, Letramentos Múltiplos e Educação (SOLEDOC), certificado pelo CNPq/UnB.

Nessa perspectiva, os objetivos que se apresentam são: Identificar a ausência de conteúdos de competências específicas de línguas indígenas para o Ensino Fundamental no documento da Base Nacional Comum Curricular (2022, p. 59-243) sobre normas e orientações que tratam da modalidade de educação escolar indígena e o ensino de línguas indígenas; refletir sobre ausências de orientações no que diz respeito ao ensino de línguas indígenas na modalidade de educação escolar indígena no texto da área de Linguagens da BNCC (2022); e mostrar como trabalhar os conteúdos específicos de línguas indígenas do currículo escolar sem orientações do texto da área de Linguagens da Base Nacional Comum Curricular.

Assim sendo, com base nas questões exploratórias formuladas e do conjunto de objetivos propostos, busca-se desenvolver este estudo de pesquisa da área de Linguagens e suas tecnologias, com ênfase nas discussões do texto da área de Linguagens da BNCC que trata das competências específicas para o ensino de línguas no Ensino Fundamental (MEC/BNCC, 2022, p. 59-243), e da Proposta Pedagógico-Curricular da Educação Escolar Indígena (2022), da Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

Acredita-se que o assunto proposto é de suma relevância, principalmente para o contexto de educação da sociedade indígena, haja vista, que, nos últimos anos, mais de uma dezena de línguas indígenas foram cooficializadas em todo o Brasil (CABALZAR, 2012; LIMA, 2022), e necessitam de documentos de cunho de orientação normativa que garanta o ensino obrigatório das línguas indígenas no currículo escolar, como meio de promover o ensino bilíngue na educação pública brasileira. Dessa forma, é necessário que a BNCC, como documento principal normatizador atual da Educação Básica, apresente em seu bojo orientações de como se trabalhar o ensino de línguas indígenas, a exemplo do que propõe em seu texto sobre o ensino do português brasileiro e do inglês na área de Linguagens do Ensino Fundamental.

O artigo está estruturado a partir desta Introdução inicial, que traz uma breve apresentação do trabalho; a Seção 2, trata dos procedimentos metodológicos e das estratégias da pesquisa; a Seção 3, discute as lacunas e ausências de conteúdos específicos de línguas indígenas na BNCC (2022), nos Anos Finais do Ensino Fundamental; e, finalmente, a Seção 4, faz as considerações finais e aponta os possíveis estudos futuros.

## 1. Procedimentos metodológicos

O estudo sobre a negligência linguística na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2022, p. 59-243) frente aos direitos linguísticos dos povos indígenas no ensino de língua materna indígena, em sua fase inicial, constou de leituras correspondentes à revisão da literatura do assunto abordado, baseadas em discussões sobre o texto da BNCC (2022) que trata da área de Linguagens - Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental, com base no recorte das páginas 59 a 243, da BNCC/MEC, da versão de 2022. Com base nos dados informacionais coletados nesse documento, foram feitas triangulações das informações para a obtenção de novos dados de pesquisa que são os que fazem parte do corpo deste trabalho.

Outros textos da área de Educação Escolar Indígena e ensino de línguas indígenas foram abordados também, como, por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (MEC/RCNEI, 1998); a Proposta Pedagógico-Curricular de Língua Indígena (CME, 2022); Educação Indígena na Escola e em Outros Espaços: experiências interculturais (NASCIMENTO; VIEIRA e MEDEIROS, 2018); e Letramento Indígena Potiguara (SIMAS e PEREIRA, 2012), como suporte teórico das discussões apresentadas.

A pesquisa teve um alcance de estudo descritivo envolvendo as análises documentais por meio de inferências e triangulações de informações, tendo como objetivo a “identificação de ausência de normas e orientação da BNCC (2022) sobre os conteúdos específicos de ensino de línguas indígenas da área de Linguagens” (GIL, 2006, p. 73). Discute-se sobre a situação de negligência linguística do Estado ao não apresentar orientações sobre os conteúdos específicos de línguas indígenas na modalidade de ensino de Educação Escolar Indígena nas normas apresentadas no texto da área de Linguagens da BNCC (2022, p. 59-243).

Discute-se também ao longo do estudo sobre a Proposta Pedagógico-Curricular de Língua Indígena (CME, 2022), implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus, como documento de orientação de conteúdos específicos de línguas indígenas na modalidade de ensino de Educação Escolar Indígena, para suprir as lacunas deixadas pela BNCC (2022), no que diz respeito ao ensino de língua materna indígena.

As discussões iniciaram a partir da leitura dos textos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2022, p. 59-243), do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI, 1998, p. 111-153); da Proposta Pedagógico-Curricular de Língua Indígena (2022, p. 19-106); e por último, dos livros Educação Indígena na Escola e em Outros Espaços: experiências interculturais (NASCIMENTO; VIEIRA e MEDEIROS, 2018, p.9-24), e Letramento Indígena Potiguara (SIMAS e PEREIRA, 2012, p. 45-57), como suporte teórico das discussões apresentadas. No caso da BNCC (2022), suponha-se que esse documento deve servir de orientação e parâmetro norteador da educação básica brasileira, inclusive a educação escolar indígena, por se tratar de documento das diretrizes curriculares de todas as áreas do conhecimento em nível nacional.

Assim, analisou-se a ausência de orientações sobre os conteúdos de ensino de línguas indígenas por meio de leituras minuciosas no texto da BNCC (2022), e como suporte teórico, os demais textos citados através de triangulações de dados que possibilitaram as análises e discussões que resultaram nos resultados de pesquisa deste artigo científico, sob uma perspectiva da Linguística, nos campos de multilinguismo e letramento na área de Linguagens, por uma percepção holística de interface entre a Sociolinguística e o Socioletramento (SOUSA, s/d) no contexto da Educação (BORTONI-RICARDO, 2002; LIMA, 2022).

## 2. O ensino de línguas indígenas e a base nacional comum curricular

O ensino de línguas indígenas por meio da modalidade de Educação Escolar Indígena vem sendo discutido no Brasil desde 1988, quando passa a ser respaldado pela Constituição Federal de 1988, a qual menciona “o respeito aos direitos linguísticos de povos e comunidades tradicionais em seu Artigo 210” (BRASIL, 1988, p. 128). Além disso, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) assegura aos povos indígenas “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, de acordo com o Parágrafo 2º, “e reconhece aos povos indígenas sua organização social, usos, costumes, línguas e tradições”, conforme destaca o Artigo 231 (BRASIL, 1988, p. 150).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, no Artigo 78, página 49, estabelece, também, “a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, assim como, proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas”. O mesmo (Art. 78, p.49) prevê, também, “a valorização das línguas, e garante aos indígenas o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas” (BRASIL/LDB, 1996, p. 49).

Nesse mesmo contexto de normatização e orientação de regulamentações para o ensino de línguas indígenas por meio da modalidade de Educação escolar Indígena, surge também, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL/RCNEI, 1998). Esse documento apresenta vários métodos de como se trabalhar as línguas indígenas na escola, e sugere que, “a inclusão da língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o status de língua plena e de colocá-la, no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Federal Brasileira” (BRASIL/RCNEI, p. 118).

De fato, para um país multilíngue como o Brasil, o ideal é que as línguas indígenas desempenhem papéis de línguas plenas e façam parte do currículo escolar obrigatório nas escolas indígenas de todo o país. Para Nascimento, Vieira e Medeiros (2018, p. 9), “Esse sempre foi o lema e o desejo das comunidades indígenas brasileiras que sempre lutaram por uma educação escolar indígena de excelência e igualitária”. A LDB de 1996 e o RCNEI de 1998 já apontam para esse caminho de valorização e inclusão das línguas indígenas brasileiras na grade curricular com orientações de conteúdos específicos nessas línguas, exceto a BNCC (2022).

A negligência linguística é clara na BNCC (BRASIL, 2022, p. 59-243), quando se verifica nesse documento, um dos mais atuais, que normatiza e orienta a Educação Básica no Brasil, percebe-se que ele não apresenta nenhuma informação sobre o ensino das línguas indígenas e nem tampouco conteúdos específicos na área de Linguagens sobre essas línguas, a exemplo do que fez com língua portuguesa e língua inglesa, em que consta detalhamento das habilidades a serem desenvolvidas através dos conteúdos específicos nessas duas disciplinas.

BNCC (BRASIL, 2022, p. 59), no capítulo 4, área de Linguagens, trata da composição dos componentes curriculares, afirmando que, “Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, Língua Inglesa são partes integrantes do currículo escolar”. O documento propõe, ainda, que:

A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (BRASIL, 2022, p. 59).

Contudo, o documento não faz alusão ao ensino de línguas indígenas e nem tampouco à modalidade de Educação Escolar Indígena, que deve ser parte integrante das disciplinas da área de Linguagens, assim como as disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. A própria BNCC (BRASIL, 2022, p. 60) suscita que, “a área de Linguagens deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas”. Entretanto, o documento não traz nenhuma orientação sobre o ensino dos conteúdos específicos de línguas indígenas, e se limitou apenas a dizer que, “[... 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades”.

O documento reconhece, ainda, que “existe municípios brasileiros que cooficializaram línguas indígenas, como tukano, baniwa, nheengatu, akwe xerente, guarani, macuxi e línguas de migração, como talian, pomerano, hunsrickisch” (BRASIL, 2022, p. 67). Contudo, os conteúdos específicos dessas línguas nem se quer foram mencionados no capítulo que se refere à área de Linguagens da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2022). Assim, ao não propor os conteúdos específicos da Área, correspondentes às práticas de linguagem, como oralidade, leitura, escuta e produção de textos, ou seja, os eixos que correspondem as competências e habilidades linguísticas em línguas indígenas, subentende-se que a BNCC (2022), no mínimo, incorreu em uma negligência linguística em seu papel como documento de normatização e de orientação na área de Linguagens, haja vista, que o país possui dezenas de línguas ensinadas nas escolas públicas, inclusive cooficializadas, a exemplo do Baniwa, Nheengatu e Tukano (LIMA, 2022).

### 2.1 As línguas esquecidas pela BNCC

O Brasil possui 199 línguas indígenas, de acordo com Rodrigues (2013), e dessas, 17 línguas são cooficializadas, sendo 5 delas no estado do Amazonas: Baniwa, Nheengatu, Mawé, Tikuna e Tukano. Em Manaus, são ensinadas 7 línguas indígenas nas escolas indígenas e centros de educação escolar indígena. Contudo, nenhuma dessas línguas constam nos conteúdos específicos da área de Linguagens da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

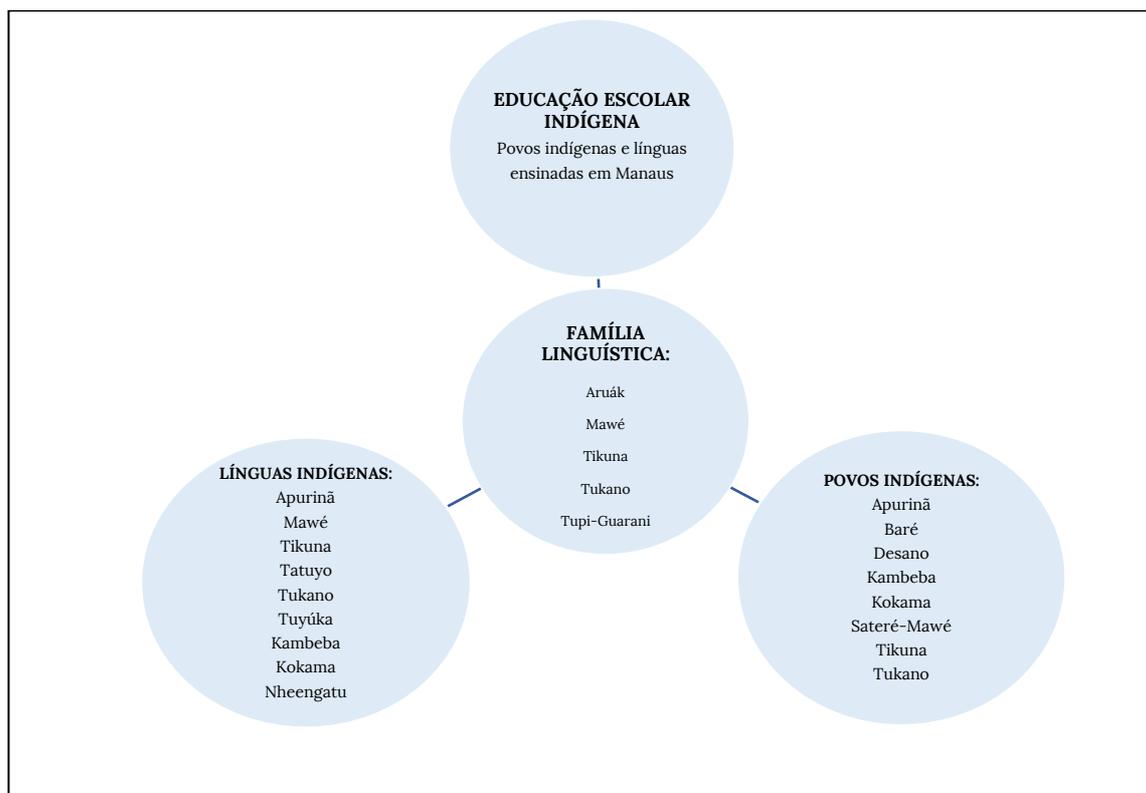


FIGURA 1 - Línguas indígenas faladas em Manaus  
 Fonte: Secretaria Municipal de Educação/GEEI, 2022.

O que se pode deduzir é que a não inclusão dos conteúdos específicos das línguas indígenas da área de Linguagens na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2022), resulta da falta de diálogo com professores indígenas e coordenadores e diretores das escolas que trabalham o currículo específico dessas línguas (LIMA, 2022). Outra hipótese, é a comissão organizadora da BNCC não ter levado em consideração a diversidade linguística e o multilinguismo no Brasil, situação que pode ser considerada como, no mínimo negligência linguística, uma vez que boa parte dessas línguas são co-oficializadas e muitas já fazem parte do currículo obrigatório das escolas indígenas em mais de 20 municípios brasileiros (SIMAS E PEREIRA, 2012; LIMA, 2022).

Mesmo que os municípios brasileiros já dispusessem de leis municipais e outros documentos de normatização e orientação dos conteúdos específicos das línguas indígenas, a exemplo do município de Manaus que possui a Proposta Pedagógico-Curricular de Línguas Indígenas, ter um documento nacional de normatização e orientação como a Base Nacional Comum Curricular seria de suma importância para reforçar as políticas linguísticas do país e fortalecer, assim, o ensino de línguas indígenas maternas brasileiras.

### 3. Corrigindo as lacunas deixadas pela BNCC

Após cinco séculos de educação escolar indígena, desde o período jesuítico no século 18, em que a língua indígena geral amazônica era ensinada pelos padres Jesuítas e Carmelitas nas vilas e povoados da Amazônia (BESSA FREIRE, 2003), até o presente século 21, a sociedade indígena luta, ainda, por respeito à diversidade linguística e cultural, e por processos educacionais específicos e diferenciados junto às instituições de políticas públicas educacionais brasileiras.

Para Nascimento; Vieira e Medeiros (2018), diante da diversidade étnica e cultural indígena, é preciso saber lidar com a interculturalidade para assegurar aos povos indígenas uma educação de qualidade e plural que possa abranger os aspectos tradicionais, culturais, sociais e sociolinguísticos da comunidade escolar indígena, de forma, que se possa construir novas experiências de práticas pedagógicas nas escolas indígenas que valorizem os processos socioculturais desses povos e suas línguas maternas.

O que se evidencia é que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na área de Linguagens sobre o ensino de conteúdos de línguas, a exemplo do que fez com língua portuguesa e língua inglesa, em que consta detalhamento das habilidades a serem desenvolvidas através dos conteúdos específicos nessas duas disciplinas, não apresentou nenhuma colaboração ou orientação referente às línguas indígenas brasileiras, restando às secretarias municipais de educação prover a normatização e orientação do ensino de línguas maternas indígenas.

#### 3.1 O marco regulatório da educação escolar indígena em Manaus

A modalidade de Educação Escolar Indígena em Manaus é amparada pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB N° 9.394/96) que, em seu (Art. 32, § 3º), estabelece que essa modalidade de educação será assegurada às comunidades indígenas por meio do ensino de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. E em nível municipal, a modalidade de Educação Escolar Indígena ganhou força com o Decreto N° 8.396/2006, cujo objetivo era desenvolver atividades educativas que atendessem às reivindicações do povo indígena de Manaus, assim como consolidar as políticas linguísticas voltadas à Educação Escolar Indígena da região de Manaus (CME, 2006). Nesse sentido, foi publicado o Decreto N° 0090/2009, cujo propósito era a implantação de uma política linguística pautada em projetos “societários dos povos e comunidades indígenas” que se estabeleceram na área de abrangência do município de Manaus (CME, 2009).

Entretanto, a consolidação dessa política linguística de Estado só veio, de fato, a ganhar força com o Decreto N° 1.394/2011, que criou a categoria escola indígena no âmbito da Educação Básica e o reconhecimento da categoria de professores indígenas no sistema da rede Municipal de Ensino, organizada e coordenada pela Gerência de Educação Escolar Indígena (CME, 2011).

Como reforço aos decretos já mencionados, a Secretaria Municipal de Educação, por meio da Lei N° 1.610, de 28 de novembro de 2011, em seu (Cap. II – Art. 3º) destaca que as escolas indígenas

obedecem aos seguintes princípios: “Reconhecimento e respeito à diversidade étnica, cultural e linguística dos povos e comunidades indígenas de Manaus” (CME, 2011). Com isso, os povos indígenas de diferentes etnias e línguas passaram, de fato, a ter direito ao processo de ensino público de suas culturas e línguas indígenas através da modalidade de ensino de Educação Escolar Indígena, regulamentado por decretos, leis e resoluções no âmbito municipal (SEMED, 2021).

Decreto/Lei/Resolução	Ano	Nível	Propósito
Decreto nº 8.396	2006	Municipal	Trata do desenvolvimento de atividades educativas que atendam às reivindicações dos povos indígenas de Manaus.
Decreto nº 0090	2009		Cria a Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI), da Secretaria Municipal de Educação de Manaus.
Decreto Nº 1.394	2011	Municipal	Cria a categoria escola indígena no âmbito da Educação Básica e o reconhecimento da categoria de professores indígenas no sistema da Rede Municipal de Ensino.
Lei Nº 1.610	2011	Municipal	Trata do reconhecimento e respeito à diversidade étnica, cultural e linguística dos povos e comunidades indígenas de Manaus
Decreto nº 1.893	2014	Municipal	Trata da alteração do nome da escola indígena que não estava em língua indígena para denominação em língua indígena, conforme o idioma de cada povo.
Lei nº 2.000	2015	Municipal	Define o Plano Municipal de Educação e dá outras providências, estabelece metas que propõem ações voltadas à educação escolar indígena no Município de Manaus.
Lei nº 2.781	2021	Municipal	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.
Resolução nº 293	2021	Municipal	Dispõe sobre a regularização da Proposta Pedagógico-Curricular das línguas indígenas kambeba e nheengatu nas escolas indígenas do município de Manaus

QUADRO 1 - Decretos, leis e resoluções da Educação Escolar Indígena em Manaus  
Fonte: SEMED (2021); CME (2006-2011).

Por meio dos decretos, leis e resoluções municipais, a Secretaria Municipal de Educação regulamentou e instruiu o funcionamento da modalidade de Educação Escolar Indígena e o ensino de línguas indígenas em Manaus. Esses documentos são frutos das reivindicações dos povos indígenas nas últimas décadas de lutas pela manutenção de suas tradições, culturas e línguas indígenas.

Desse modo, as reivindicações feitas por força de lei colaboram com o processo de construção de uma proposta de Educação Escolar Indígena diferenciada em nível municipal, que ganhou novo formato para reforçar, assim, o respeito à diversidade tradicional, cultural e linguística dos povos indígenas. Contudo, a iniciativa e organização dos saberes indígenas nas escolas e, consequentemente, do ensino da cultura e da língua indígena têm como protagonistas na propulsão das ações pedagógicas a própria comunidade indígena (NASCIMENTO; VIEIRA e MEDEIROS, 2018, p. 117).

3.2 A proposta pedagógica de ensino na educação escolar indígena

A proposta pedagógica de ensino em língua indígena da Secretaria de Educação de Manaus é pautada em cinco documentos instrutivos (SEMED, 2021): o Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena (BRASIL, 1998), o Plano de Ensino da Gerência de Educação Escolar Indígena (SEMED, 2021), o Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena (PPPEI), o Programa Alfabetiza Manaus (SEMED, 2021) e a Proposta Pedagógico-Curricular Indígena (SEMED, 2021), que estrutura o currículo das disciplinas de línguas indígenas das escolas indígenas municipais de Manaus.

O primeiro documento, o RCNEI (1998), visa instruir, em nível nacional os procedimentos didáticos de ensino da língua indígena e servir como documento instrucional aos professores indígenas nas práticas de ensino da cultura e língua indígena. O Plano de Ensino da Gerência de Educação Escolar (GEEI) tem como proposta principal orientar o professor indígena na elaboração de seu planejamento anual de ensino, planejamento mensal de ensino e plano de aula. O Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena (PPPEI) tem como objetivo nortear e orientar como cada unidade escolar indígena (escola) deve organizar suas atividades pedagógicas anuais e mensais, assim como servir de base para o planejamento mensal de ensino do professor indígena, observando as áreas de conhecimentos e disciplinas oferecidas pela escola indígena, em estreita relação com o Programa Alfabetiza Manaus, voltado ao estímulo das práticas de letramento do aluno indígena nas escolas.

A proposta Pedagógico-Curricular Indígena, aprovada pela Resolução N° 293/CME/2021, visa estruturar o currículo da escola indígena que contempla as línguas indígenas. Isso se dá em função do fato de que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento normativo que define o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais ao longo da Educação Básica, não fornece nenhuma orientação pedagógica específica sobre o conteúdo curricular de língua indígena. Assim sendo, fica sob a responsabilidade das secretarias municipais e estaduais de educação a incumbência de estruturar o conteúdo curricular dessas disciplinas.

Área/Disciplina	Linguagens	Matemática	Ciências da Natureza	Humanas
Arte	•			
Biologia			•	
Ciências			•	
Educação Física	•			
Ensino Religioso				•
Filosofia				•
Física			•	
Geografia				•
História				•
Língua Est. Moderna /Ing./Esp.	•			
Língua Portuguesa	•			

Área/Disciplina	Linguagens	Matemática	Ciências da Natureza	Humanas
Matemática		•		
Química			•	
Sociologia	•			•
Cultura Indígena (especial)	•			
Língua Indígena	•			

QUADRO 2 - Áreas e disciplinas oferecidas nas escolas indígenas

Fonte: SEMED, (2021).

As áreas de conhecimentos no ensino da Educação Básica oferecidas nas escolas indígenas são Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Humanas. As disciplinas são ofertadas por área de conhecimento. As disciplinas de artes, educação física, língua estrangeira moderna (inglês e espanhol), língua indígena e língua portuguesa compõem o currículo da área de Linguagem; a disciplina de Matemática compõe o currículo da área de Exatas; as disciplinas de biologia, ciências, física e química compõem o currículo de Ciências da Natureza; as disciplinas de ensino religioso, filosofia, geografia, história e sociologia compõem o currículo da área de Humanas (GEEI/SEMED, 2021).

As disciplinas de filosofia, física, química e sociologia são ofertadas somente em nível de Ensino Médio Mediado por Tecnologia nas escolas indígenas de Manaus. As disciplinas das quatro áreas de conhecimento são constituídas a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), observadas as particularidades de cada região e leva em consideração a Educação Escolar Indígena e o ensino da cultura e língua indígena.

Entretanto, apesar da disciplina de língua indígena compor a área de Linguagem, ela não fazia parte do currículo regular da escola indígena, mas constava apenas como disciplina especial, de forma, que essa disciplina não era registrada no histórico do aluno, e nem tampouco, constava da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A base apresenta apenas o conceito de cultura e língua indígena, e não trata das competências específicas dessa disciplina, a exemplo do que fez com língua portuguesa e as demais disciplinas da área de linguagens.

Desse modo, sem a inclusão e participação de representantes da comunidade escolar indígena, como gestores e professores, a BNCC não reflete os anseios e propostas curriculares da modalidade de ensino de Educação Escolar Indígena, haja vista, que ela não traz em seu bojo essa modalidade de ensino. Foi uma lacuna deixada pelo Ministério da Educação ao ter elaborado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sem pensar como ela poderia contemplar o ensino da cultura e língua indígena nas escolas indígenas públicas brasileiras.

Com a aprovação da Resolução N° 293/CME/2021, a disciplina de língua indígena oferecida pelas escolas indígenas municipais de Manaus passou a ser incluída na grade curricular regular obrigatória, fazendo jus, assim, às reivindicações das comunidades indígenas no âmbito do ensino público, de modo, que uma proposta curricular no âmbito municipal preencheu a ausência de conteúdos específicos de línguas indígenas não contemplados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com a normatização municipal de ensino de línguas indígenas, principalmente baseada na proposta do Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena (PPPEI), as ações pedagógicas de ensino e aprendizagem das competências linguísticas são voltadas para o fortalecimento da cultura e língua indígena no contexto social da comunidade. Para Cabalzar (2012), as experiências dos professores indígenas, alinhadas ao Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena, contribuem para o sucesso das práticas educativas na Educação Escolar Indígena. Desse modo, os conhecimentos adquiridos nas experiências vivenciadas pelos professores e alunos indígenas, tanto fora como dentro do espaço escolar, convergem-se numa prática pedagógica mais próxima da realidade desses atores no contexto sociocultural e sociolinguístico da comunidade em que vivem.

Simas e Pereira (2012, p. 45) lembram que os povos indígenas possuem um sistema social próprio e bem peculiar. Logo, eles têm uma forma de educar seus filhos diferente da proposta de educação da sociedade ocidental. Essa forma particular tem como princípio organizar o sistema de educação a partir da visão do próprio professor indígena. Contudo, por ser a educação escolar formal e composta de teoria e prática, há a necessidade de documentos que orientem os processos pedagógicos com vistas a estabelecer padrões mínimos de avaliação de conhecimentos.



FIGURA 2 - Ações pedagógicas propostas no PPPEI  
Fonte: GEEI/SEMED, (2021).

Na modalidade de Educação Escolar Indígena, cada unidade de ensino e seu professor tem autonomia para introduzir em suas atividades pedagógicas práticas de ensino específicas de suas comunidades e que contribuam para o fortalecimento da cultura e das línguas indígenas nas comunidades onde são ensinadas. Contudo, essas práticas são compartilhadas de forma coletiva com a participação de todos os educadores e alunos (GEEI/SEMED, 2021).

Para Simas e Pereira (2012, p. 52), a educação indígena se constrói coletivamente, no cotidiano, com a participação dos membros da sociedade e, isso é uma característica comum na sociedade indígena. As ações pedagógicas são divididas em três tipos: *atividade cultural* – grafismo indígena,

jogos culturais indígenas, instrumentos musicais e canto em língua indígena; *atividade linguística* – prática da oralidade, prática da compreensão, prática da leitura e prática da escrita em língua indígena, e *atividade interdisciplinar* – plantas medicinais, histórias indígenas, experiências escolares e socialização escolar entre escolas indígenas.

Anualmente, no município de Manaus ocorre o encontro pedagógico dos professores indígenas com o intuito de mostrar as atividades e experiências aprendidas ao longo do ano letivo. Esse evento é coordenado e organizado pela Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI) e conta com apresentações de atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores e alunos indígenas de cada unidade de ensino, na modalidade de Educação Escolar Indígena.

### 3.3 As práticas educativas nas escolas indígenas de Manaus

O ensino na modalidade de Educação Escolar Indígena no município de Manaus visa trabalhar as práticas educativas específicas, diferenciadas, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária (conhecimentos êmicos de ecossocioletramentos (LIMA, 2022) envolvendo vocabulários da fauna e da flora e topônimos amazônicos relacionados à ecologia) para fortalecer a cultura e as línguas dos povos indígenas que vivem na região do Baixo Rio Negro, em Manaus, com o intuito de promover, à comunidade indígena, sua formação plena e intercultural no contexto educacional da região amazônica.

É com base nas práticas educativas que se constrói uma escola forte e representativa no espaço da comunidade indígena, buscando entender a escola como lugar de formação e preparação do aluno indígena para o desenvolvimento dos saberes educacionais, fundamentados na cultura e na língua como representação de sua identidade sociocultural (NASCIMENTO; VIEIRA; MEDEIROS, 2018, p. 232).

Nessa perspectiva, é preciso promover políticas públicas que, de fato, possibilitem à comunidade escolar indígena autonomia e processos de ressignificação de sua tradição, de seus 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.

Para Cabalzar (2012), o próprio conceito de educação indígena já está na vida dos povos indígenas e, esse processo próprio de aprendizagem começa desde a infância, passa pela adolescência e se consoma na fase adulta, com as experiências compartilhadas ao longo da vida dentro da comunidade. São vivências e saberes particulares que estão intrinsecamente arraigados na memória de cada povo indígena e em seu modo de vida social e cultural.



FIGURA 3 - Atividades pedagógicas realizadas nos espaços escolares  
 Fonte: GEEI/SEMED (2021).

Desde 2014, as ações na modalidade de ensino de Educação Escolar Indígena vêm sendo desenvolvidas por meio de atividades pedagógicas com o objetivo de promover encontros anuais para a apresentação de experiências educacionais, por professores e alunos indígenas, de atividades que são aplicadas nas unidades indígenas de ensino. Esses encontros pedagógicos visam fortalecer o ensino da cultura e das línguas indígenas, por meio de experiências escolares bem-sucedidas nas escolas indígenas.

A cada evento é trabalhada uma temática. Em 2014, a proposta pedagógica incluiu os jogos indígenas; em 2015, o tema desenvolvido foi a criação e exposição de artesanatos indígenas; em 2016, trouxe a arte de contação de histórias indígenas; em 2017, o assunto proposto foi música e instrumentos indígenas; em 2018, apresentou-se a cultura dos povos da Amazônia; em 2019, o tema foi as línguas indígenas e as

práticas de ensino; e, em 2020, o tema foi os livros e as tecnologias da informação como desafio para o ensino da língua indígena diante da pandemia do Covid19 (GEEI/SEMED, 2021).

As práticas escolares no contexto da Educação Escolar Indígena no Baixo Rio Negro seguem diretrizes curriculares específicas, em consonância com o ensino tradicional e regular. As experiências escolares desencadeadas na região propõem práticas pedagógicas que buscam valorizar e fortalecer, principalmente, a cultura e línguas indígenas (CABALZAR, 2012).

Para Cabalzar (2012, p. 76), teoricamente, a legislação da educação escolar indígena valoriza os conhecimentos tradicionais e incentiva o ensino e pesquisa desses conhecimentos nas escolas indígenas. Com isso, acredita-se que os conhecimentos proporcionados pelos professores indígenas funcionem como processo de potencialização nas práticas escolares indígenas. Com o intuito de alfabetizar as crianças indígenas em suas línguas indígenas, a GEEI, por meio das escolas e centros indígenas, tem proposto diferentes recursos e práticas pedagógicas que atendam a legislação da educação escolar indígena em vigor no município de Manaus (GEEI/SEMED).

Cabalzar (2012, p. 95) reforça que a mediação da educação escolar indígena, por meio de oficinas e de formação continuada de educadores, em conjunto com as experiências dos professores indígenas, fortalece as práticas escolares vivenciadas no ambiente escolar. Essas atividades pedagógicas reforçam o conhecimento, já aprendido pelos professores nas universidades e centros de ensino superior, por meio da interação entre teoria e prática.

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas e centros indígenas de educação, por meio da modalidade de Educação Escolar Indígena, são específicas e alinhadas à proposta do Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena (PPPEI), em consonância com as práticas socioculturais de cada comunidade. Nesse sentido, a escola trabalha em parceria com a comunidade indígena em busca de oferecer uma educação escolar mais próxima da realidade social da população indígena.

Para Nascimento; Vieira e Medeiros (2018), é preciso repensar a educação escolar junto as comunidades indígenas em relação aos planos e ações educacionais para decolonizar os paradigmas presentes e persistentes que dominam os discursos escolares que sustentam práticas sociais discriminatórias e preconceituosas e, assim, se construir uma educação intercultural, bilíngue/multilíngue e igualitária à sociedade indígena brasileira.

As atividades pedagógicas desenvolvidas dentro do espaço escolar e comunitário têm procurado aproveitar o espaço ecológico que a comunidade oferece para possibilitar as práticas e as experiências aprendidas em sala de aula pelos alunos indígenas. Trabalhar as atividades educacionais em um ambiente em que a comunidade escolar indígena já está adaptada, favorece o desempenho no processo de ensino e aprendizagem (CABALZAR, 2012).

Para Nascimento; Vieira e Medeiros (2018), aproveitar os espaços da comunidade indígena como espaço escolar facilita o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e dá mais autonomia aos professores indígenas em suas práticas pedagógicas. Com isso, as atividades educacionais se tornam mais prazerosas, interativas e dinâmicas ao se trabalhar numa perspectiva de contexto ecossociocultural (processo de ensino e aprendizagem em contexto ecológico).

Para Nascimento; Vieira e Medeiros (2018) tradição, cultura e língua indígena em atividades escolares contribuem para a valorização dos saberes indígenas, pois dão aos estudantes a possibilidade de desenvolverem a autoestima e promover a construção de novos conhecimentos a partir da interação entre os saberes ancestrais, culturais e escolares.

Nascimento (2012) reforça, ainda, que as crianças indígenas aprendem também por meio da observação, momento em que se espelham nas experiências dos mais adultos para, depois construir as suas. O ato de ressignificar tudo o que está ao seu redor é uma característica da criança indígena e faz parte do processo de ecossocioletramento.

Para Bonin (2012, p.36), “As formas de educar são distintas, assim como são as culturas indígenas, e é para essa diferença que a instituição escola indígena precisa se abrir”. Grupioni (2011) reforça, ainda, que as práticas educativas e as experiências de mundo trazidas pelos alunos devem configurar como os principais aspectos observados pela escola indígena e pelo professor indígena ao desenvolverem os conteúdos das práticas escolares na Educação Escolar Indígena.

Nesse sentido, a modalidade de ensino *Educação Escolar Indígena* de fato se apresenta como educação escolar diferenciada, conforme citado na Resolução CNE/CEB nº 05 (2012), que respalda a “Educação Escolar Indígena específica, intercultural, diferenciada, bi/multilíngue, comunitária e de qualidade”. Esses aspectos diferenciados dessa modalidade de ensino, quando oferecida de forma igualitária e plural, promovem a qualidade no ensino intercultural indígena.

Desse modo, a integração entre teoria e prática no contexto da Educação Escolar Indígena faz com que essa modalidade de educação seja prazerosa e apreciada pelos alunos e, promove assim, uma interação dinâmica no processo de ensino e aprendizagem que vai além das expectativas propostas pela educação tradicional (SOUZA, 2012).

Para Medeiros (2018), a interação entre educação formal e processos próprios de aprendizagens e concepções de educação indígena devem funcionar de forma colaborativa para que as práticas sociais, culturais e linguísticas tenham seu espaço no contexto da Educação Escolar Indígena e, assim, se promova uma educação de qualidade e mais próximo possível da realidade da sociedade indígena, possibilitando a esse grupo minoritário o acesso ao ensino e aos bens culturais, materiais e imateriais. Cabalzar (2012) reforça que a valorização dos conhecimentos indígenas nos currículos escolares representa uma nova maneira de gerir a educação nas comunidades indígenas por meio da interlocução de projetos políticos pedagógicos que, de fato, contemplem as necessidades educativas, socioculturais e linguísticas dos povos indígenas.

## 4. Considerações finais

O Brasil, no período colonial, não passou somente por processos de colonização cultural e de políticas integracionistas, mas também pelo processo de colonização linguística, em que a língua portuguesa foi imposta como modelo único, monolíngue. Isso fez com que as dezenas e centenas de outras línguas faladas no país fossem desprestigiadas, mortas e até mesmo extintas. Isso, do ponto de vista

sociolinguístico, representou um tipo de canibalismo linguístico, em que a língua portuguesa se alimentou das línguas indígenas amazônicas, principalmente da língua geral amazônica (LGA). E, depois essas línguas foram descartadas pela Coroa Portuguesa em prol de uma política linguística imperialista monolíngue (BESSA FREIRE, 2003).

Desse modo, ao se responder as questões exploratórias, registradas na introdução deste artigo, sobre a ausência de conteúdos de competências específicas de línguas indígenas para o Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular, na área de Linguagens, compreende-se que o processo de aprendizagem da comunidade escolar indígena será prejudicado, porque a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2022) não apresenta nenhuma abordagem ou normas e orientações de como se trabalhar a modalidade de Educação Escolar Indígena e o ensino de línguas indígenas no Ensino Fundamental. A BNCC, ainda, não apresenta orientações sobre o currículo dos conteúdos específicos de línguas indígenas para as escolas indígenas em seu texto da área de Linguagens, de forma que as informações são verdadeiras, pois se constatou ao longo da pesquisa que na área de Linguagens na BNCC (2022, p. 59-243), que esse documento não traz nenhuma orientação sobre os conteúdos específicos de ensino de línguas indígenas.

Assim, ao se analisar a pesquisa por meio dos objetivos, em que se pesquisou no documento da Base Nacional Comum Curricular a ausência de normas e orientações que tratam da modalidade de educação escolar indígena e o ensino de línguas indígenas, ficou evidente que esse documento não apresentou nenhuma orientação ou instrução referente aos conteúdos específicos para o ensino de línguas indígenas brasileiras, cabendo à responsabilidade de orientar sobre o currículo e as competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental em línguas indígenas das secretarias municipais de educação, assim como prover essa normatização e orientação nas escolas.

Certamente que se a BNCC trouxesse em seu bojo essa orientação dos conteúdos específicos do ensino de línguas indígenas não só enriqueceria o multilinguismo no Brasil, como promoveria a conscientização sociolinguística da população brasileira e de políticas linguísticas eficientes que instigassem o processo mental de decolonização linguística monolíngue. Assim, a sociedade brasileira teria a oportunidade de modificar sua postura monolíngue passando à concepção de um país de superdiversidade cultural e linguística. Vale ressaltar que a língua não é somente um meio de comunicação e interação, mas também uma instituição cultural de identificação de um povo. Ela funciona como um registro de expressão da identidade do ser humano e funciona também como uma ponte que liga os falantes desde o passado ao presente e ao futuro e, assim, ela possibilita ao falante encontrar conhecimento de mundo e experiência humana. Por isso, ressalta-se o contínuo esforço em todas as dimensões sociolinguísticas para evitar que as línguas desapareçam.

Desse modo, as políticas linguísticas e as ações positivas sobre as línguas indígenas são fundamentais para potencializar o processo de revitalização e fortalecimento das línguas minoritárias na Amazônia. Assim, o contato sociolinguístico, como também a natureza da relação entre os habitantes, o caráter social dos contatos e a finalidade da interação precisam ser estimulados no contexto sociocultural dos falantes.

As atitudes, os valores e os conhecimentos sociolinguísticos dos falantes são imprescindíveis para que se mantenha a interação entre os grupos linguísticos com seus pares e com os de outras culturas sem perder a identidade linguística local. Desse modo, a comunidade linguística minoritária precisa compreender como os fatores sociolinguísticos podem agir em favor da manutenção de sua língua minoritária e fazer com que a situação social e linguística nos ambientes de contato sejam sempre propícios ao engajamento e manutenção do multilinguismo.

A heterogeneidade das línguas no mundo já é representada por poucos falantes, e essas pouquíssimas representatividades precisam ter voz por suas próprias línguas minoritárias, fazendo com que esses falantes, ao invés de usar línguas majoritárias e hegemônicas, usem também suas línguas maternas em ambientes que podem exercitar essas línguas locais, transferindo, assim, todas as suas práticas sociais, culturais e sociolinguísticas para suas línguas maternas ou de comunicação em prol da riqueza cultural e linguística de um país tão multilíngue como o Brasil.

A modalidade de Educação Escolar Indígena é uma das alternativas de estímulo ao ensino por meio de práticas pedagógicas que proporcionam os conhecimentos das tradições, da cultura, das línguas indígenas e de seus processos de resistência. Trata-se de espaços de debate e de diálogo que vão além da escola e alcançam diferentes espaços da sociedade brasileira. Contudo, é preciso que os documentos que norteiam a Educação Básica no Brasil, como a BNCC, orientem os conteúdos específicos em língua indígena, como valorização das políticas linguísticas no Brasil, assim como para o fortalecimento do multilinguismo no país. Desse modo, a Educação Escolar Indígena pode se apresentar como mecanismo de estímulo a valorização dos saberes indígenas rumo à constituição de uma interculturalidade efetiva e dialética, reconhecendo, assim, a diversidade sociolinguística brasileira através da obrigatoriedade legal e do acompanhamento de práticas e experiências educativas coadunadas ao espírito da legislação da Educação Escolar Indígena no Brasil.

## Informações complementares

Avaliação e resposta dos autores

Avaliação: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v21i2.2095.R>

Conflito de Interesse

O autor e a autora não têm conflitos de interesse a declarar.

Protocolo e Pré-Registro de Pesquisa

Avaliando os roteiros propostos pela Equator Network, consideramos que nenhum deles se mostra relevante para a pesquisa em tela. Também informamos que a pesquisa desenvolvida não foi pré-registrada em repositório institucional independente.

Declaração de Disponibilidade de Dados

O compartilhamento de dados não é aplicável a este artigo, pois nenhum dado novo foi criado ou analisado neste estudo.

## REFERÊNCIAS

BESSA FREIRE, José Ribamar Bessa. *Da Língua Geral ao Português: para uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia*. Tese (Doutorado em Literatura Comparada). Instituto de Letras. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003.

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. *Povos indígenas & educação*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 33-48.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)*. Brasília: Senado Federal. Secretaria de Editoração e Publicações, 2017.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Constituição Federal (C.F)*. Brasília: Senado Federal. Secretaria de Editoração e Publicações, 1988.

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

CABALZAR, Flora Dias. (org). *Educação Escolar Indígena do Rio Negro 1998-2011: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: ISA/FOIRN, 2012.

GIL, Antônio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação escolar indígena: impasses marcam a execução de políticas de educação. In: RICARDO, Beto; FANNY, Ricardo. *Povos indígenas no Brasil: 2006-2010*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.

LIMA, Ademar dos Santos. *A situação sociolinguística e de letramento em língua Nheengatu dos professores e alunos das escolas indígenas do município de Manaus, Amazonas*. Tese (Doutorado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística, Português. Instituto de Letras. Universidade de Brasília. Brasília, 2022.

MANAUS. *Secretaria Municipal de Educação*: Gerência de Educação Escolar Indígena. Amazonas: PMM, 2021.

MANAUS. *Secretaria Municipal de Educação*. *Proposta-Pedagógico Curricular de línguas indígenas kambeba e nheengatu*. Conselho Municipal de Educação (CME), 2021.

MEDEIROS, Juliana Schneider. *Escola indígena e ensino de história: um estudo em uma escola Kaingang da Terra Indígena Guarita*. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis; MEDEIROS, Heitor Queiroz de. *Educação indígena na escola e em outros espaços: experiências interculturais*. São Paulo: Mercado de Letras, 2018.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. *Educação escolar indígena: políticas e tendências atuais*. Retratos da Escola. V. 7, n. 13, p. 333-344, jul./dez. 2018.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. *Línguas indígenas brasileiras*. Brasília: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. Disponível em: <http://www.laliunb.com.br>. Acesso em 29 nov. 2022.

SIMAS, Hellen Cristina Picança; PEREIRA, Regina Celi Mendes. *Letramento indígena potiguara*. Manaus: Valer, 2012.

SOUSA, Rosineide Magalhães. *Socioletramento: uma interface entre o saber do campo e o saber acadêmico na perspectiva da autoetnografia*. (no prelo).

SOUZA SILVA, Sidney. *Línguas em Contato: Cenários de Bilinguismo no Brasil*. São Paulo: Pontes, 2012.