ISSN 1983-9979
prolíngua

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA SATERÉ-MAWÉ EM CONTEXTO URBANO

INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION SATERÉ-MAWÉ IN URBAN CONTEXTS*

SATERE-MAWE WEMŨ'E HEMPY PUAT HAP

Raynice Geraldine Pereira da Silva[1]
Keila Ferreira Baraúna[2]
Miller Miquiles[3]

RESUMO: Este artigo analisa a educação escolar indígena em contexto urbano, com foco na experiência de estudantes Sateré-Mawé residentes no município de Barreirinha-AM. O objetivo é compreender como as escolas da cidade se organizam diante da presença indígena e quais desafios são enfrentados por alunos e famílias no processo de escolarização em contexto urbano. A pesquisa, de abordagem quali-quantitativa e caráter etnográfico, envolveu estudantes indígenas Sateré-Mawé, familiares, além de entrevistas com profissionais da educação, articulando observação, questionários e relatos. O referencial teórico apoia-se, principalmente, em Melià (1979), Luciano (2006), D'Angelis (2005; 2019), Albuquerque (2011), Teixeira (2005; 2011), Silva (2010), Maher (2005; 2008), Guimarães (2002) entre outros autores que discutem sobre educação indígena, educação escolar indígena, políticas linguísticas e a presença indígena em contextos urbanos. Os resultados mostram que, no contexto urbano, a escolarização dos estudantes Sateré-Mawé ocorre em instituições organizadas a partir de um currículo homogêneo, centrado na língua portuguesa e pouco sensível às especificidades linguísticas e culturais indígenas. Embora os alunos apresentem ampla competência em português, a escola da cidade não incorpora, de forma efetiva, práticas de educação escolar indígena, nem assegura espaço para o ensino da língua materna, o que produz dificuldades de adaptação, limita o diálogo entre saberes escolares e conhecimentos tradicionais e contribui para o enfraquecimento da língua Sateré-Mawé no ambiente educacional, os dados também indicam que iniciativas de apoio pedagógico bilíngue ainda são pontuais diante da demanda existente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação escolar indígena. Sateré-Mawé. Contexto urbano. Língua materna.

ABSTRACT: This article examines Indigenous school education in urban contexts, focusing on the experience of Sateré-Mawé students living in Barreirinha-AM, Brazil. The study aims to understand how city schools organize themselves in response to Indigenous presence and the challenges faced by students and families in the urban schooling process. The research adopted a qualitative and ethnographic approach, involving Sateré-Mawé students, their families, and interviews with education professionals, combining observation, questionnaires, and narratives. The theoretical framework draws primarily on Melià (1979), Luciano (2006), D'Angelis (2005; 2019), Albuquerque (2011), Teixeira (2005; 2011), Silva (2010), Maher (2005; 2008), Guimarães (2002) among others, who discuss Indigenous education, school education, language policies, and Indigenous presence in urban settings. Findings reveal that urban schooling for Sateré-Mawé students takes place in institutions structured around a homogeneous curriculum centered on Portuguese, with limited sensitivity to Indigenous linguistic and cultural specificities. Although students demonstrate strong competence in Portuguese,

* Data de Submissão: 10.07.2026 – Data de Aceite: 20.09.2026 | DOI: 10.22478/ufpb.1983-9979.2026v21n1.78977
[1] Professora Titular da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas PPGL/UFAM – contato: raynice@ufam.edu.br
Orcid: http://orcid.org/0000-0002-8890-7613
[2] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Estadual de Campinas – IEL/Unicamp – contato: keilaferreira6529@gmail.com Orcid: https://orcid.org/0009-0009-5118-769X
[3] Mestrando do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Estadual de Campinas – IEL/Unicamp – contato: m186919@dac.unicamp.br Orcid: https://orcid.org/0009-0006-6245-7550

ISSN 1983-9979
prolíngua

urban schools fail to effectively incorporate Indigenous school education practices or ensure space for teaching the mother tongue. This results in adaptation difficulties, restricts dialogue between school knowledge and traditional knowledge, and contributes to the weakening of the Sateré-Mawé language in educational environments. Data also indicate that bilingual pedagogical support initiatives remain sporadic despite existing demand.

KEYWORDS: Indigenous school education. Sateré-Mawé. Urban context. Mother tongue.

MIENOIHĪT: Mesuwat “artigo” ikāt tapy’yia wemū’e hempy puat etiat, hampyk po’og̃ wemū’e haria Satere-Mawe g̃upte’en Barreirinha e município piat ete. Wanentup hap toig̃ aikotã̄ i’atu’e wemū’e hap yat ko’i hempy puat tukupte’en tapy’yiaria g̃upte’en haria wywo kuap hap hawyi aimewat niatpo hap toig̃ wemū’e haria kosāp hap hawyi i’atuerohik haria puo wemū’e hempy puat hap ete. Kāt’i-kāt’i ehap, “quali-qualitativa” hawyi “etnográfico”, tuwehyt’ok wemū’e haria tapy’yiaria Satere-Mawe, wopot’erohik haria, apo-apo ehap wopotmū’e haria wywo, wehaponik puopyi, apo’ehap puo pyi hawyi henoi hap puopyi. Wemū’e hap tuwemuesaika, po’og̃, em Melià (1979), Luciano (2006), D’Angelis (2005; 2019), Albuquerque (2011), Teixeira (2005; 2011), Silva (2010), Maher (2005; 2008), Guimarães (2002) hawyi irania’īn wemū’e haria tapy’yia wemū’e hap etiat wemū’e haria, tapy’yia wemū’e hap etiat, musu ko’i e“política” hawyi tapy’yiaria kupte’en hempy puat hap. Mipuenti ko’i timoherep hempy puat wemū’e haria Satere-Mawe wemū’e hap “currículo” wentup ewy yn “instituições” ko’i puo, myasētpe po’og̃ karaiawa pusu hawyi yt tēkuap kahato’i hampyk po’og̃ tapy’yiaria pusu hawyi eko ko’i kape. Wemū’e haria timoherep karaiwa pusu kuap hap toig̃ pykai, wemū’e hap yat hempy puat yt tipu’i nug̃’i, heremo pe, tapy’yia wemū’e moherep hap, yt kat’i aipusu etiat wemū’e moheg̃ hap, mi’i hap inug̃ niatpo i’atuwepuenti hap, imohīt sehay-sehay wemū’e hap puopywiat mikuap seko puopywiat wywo hawyi mi’i ipowyro Satere-Mawe pusu muesaika’i hap ete wemū’e hap tote, mipuenti ko’i henoi ti wy misa’awynug̃ wemū’e hap typy musu puat sese waku meʃewat niatpo hap ewaka hamo.

SEHAY-APOPIK: Tapy’yia wemū’e hap. Satere-Mawe. Hempy. Aipusu.

1 Introdução

A educação escolar indígena em contexto urbano tem se mostrado um campo central para compreender os desafios vividos por povos originários que circulam entre o território tradicional e a cidade. No caso do povo Sateré-Mawé, indígenas que habitam a Terra Indígena Andirá-Marau, entre os estados do Amazonas e Pará, essa experiência revela transformações importantes nas formas de pertencimento, na escolarização e no uso das línguas em contextos comunitários e escolares. Em Barreirinha, município do Amazonas, distante 372 quilômetros em linha reta da capital, Manaus, e que é fortemente marcado pela presença de famílias Sateré-Mawé, tem o espaço urbano organizado para dar acesso à escola, à saúde e a outros serviços, mas também apresenta tensões relacionadas à preservação da identidade cultural e linguística dos indígenas Sateré-Mawé que residem e frequentam o município. A pesquisa evidencia que, embora a língua Sateré-Mawé siga sendo um importante marcador identitário, o português ocupa posição predominante no cotidiano urbano das famílias indígenas, especialmente na escola e nas relações entre os jovens Sateré-Mawé. No âmbito familiar, os mais velhos ainda atuam como guardiões da língua Sateré e dos saberes tradicionais, enquanto, no espaço escolar urbano, prevaleçam práticas pedagógicas guiadas e estruturadas em língua portuguesa e por currículos pouco sensíveis às especificidades dos indígenas da região. Essa dinâmica tende a restringir os usos sociais da língua indígena e a fragilizar sua transmissão intergeracional. A partir dessa realidade, este artigo discute a educação escolar indígena Sateré-Mawé em contexto urbano com ênfase nas dinâmicas multilíngues em contextos comunitários e escolares, destacando como escola, família e comunidade participam da manutenção da língua e da cultura

indígena. Ao focalizar a experiência de Barreirinha/AM, o estudo busca contribuir para o debate sobre políticas educacionais interculturais que reconheçam a presença indígena nas cidades, valorizem a diversidade linguística e fortaleçam formas de escolarização comprometidas com os direitos, os saberes e as identidades dos povos indígenas.

2 Procedimentos metodológicos e percursos teóricos da pesquisa

A pesquisa é quali-quantitativa e de campo, "baseia-se na observação dos fatos tal como ocorrem na realidade, diretamente no local onde ocorrem os fenômenos" (Assis, 2009, p. 19). Foi realizada em Barreirinha/AM, nos ambientes escolar e familiar, tendo como universo a Escola Municipal Hilma Dutra, com jovens indígenas do Ensino Fundamental II, além de pais e anciãos Sateré-Mawé residentes no município. Foi utilizado o método indutivo, pois "trata-se de problemas empíricos, e a generalização deve ser constatada a partir de observações de casos concretos suficientemente confirmadores da realidade" (Assis, 2009, p. 10). A escolha se deu porque o estudo surgiu de uma experiência pessoal durante observações no convívio familiar entre indígenas falantes e não falantes da língua Sateré-Mawé.

Como técnica de pesquisa, aplicou-se entrevista oral aos falantes da língua Sateré-Mawé, pois acredita-se que esse tipo de entrevista contribuiu para alcançar o objetivo, considerando que os sujeitos eram indígenas mais velhos (entre 60 e 70 anos) e jovens indígenas em idade escolar. Essa técnica refere-se à coleta de informações sobre um assunto específico, em que os sujeitos são solicitados diretamente, em interações entre pesquisador e participante e que, segundo Fonseca (2008), a entrevista pode servir para investigar fatos, compreender opiniões ou identificar fatores que influenciam determinadas condutas.

Realizou-se entrevista oral com 15 perguntas a indígenas falantes da língua Sateré-Mawé, indígenas bilíngues em Sateré-Mawé e português e indígenas monolíngues em português. Foram utilizadas também observações diretas intensiva e extensiva: a primeira por meio de observações e entrevistas, e a segunda por questionários, formulários, opiniões, atitudes, histórias de vida e discussões em grupo. "A técnica de observação pode ser muito útil para a obtenção de informações. Mais do que perguntar, podemos constatar um comportamento" (Prodanov, 2013, p. 103). Foi realizado o método de pesquisa da observação participante, que "consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Nesse caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo" (Prodanov, 2013, p. 104), além da observação em contexto real, feita no ambiente onde os eventos ocorrem. A relevância dessas técnicas se deve às fortes ligações da pesquisadora com os sujeitos, tornando-as fundamentais para o estudo.

Como ferramenta de coleta de dados, utilizou-se o celular para gravar as respostas dos entrevistados e os atos comunicativos na língua Sateré-Mawé. Maia (2006) ressalta: "Se você fala uma língua indígena fluentemente ou tem um parente que a fale: faça gravações. Nada ajuda tanto as crianças e jovens a aprenderem uma língua do que ouvir os sons e o ritmo da língua falada por alguém que a conheça bem" (Maia, 2006, p. 235).

Foi aplicado também um questionário com 7 perguntas fechadas para diagnosticar o uso da língua Sateré-Mawé entre estudantes em idade escolar, obtendo dados estatísticos que subsidiaram propostas de resgate linguístico. Em seguida, realizou-se análise quali-quantitativa, pois "em ambos os casos, o pesquisador deve ultrapassar a mera descrição dos resultados obtidos, acrescentando algo novo ao que já conhecemos sobre o assunto" (Prodanov, 2013, p. 114), aprofundando-se nas respostas às indagações do estudo.

ISSN 1983-9979
prolíngua

Com o propósito de proteger as identidades dos participantes e respeitando a identidade étnica dos sujeitos, os nomes dos participantes, são nomes fictícios indígenas com base na obra "Sehaypóri: O livro sagrado do povo Sateré-Mawé" de Yaguarê Yamã.

A pesquisa observa a transmissão intergeracional da língua Sateré-Mawé em contexto urbano do município de Barreirinha/AM. Em contexto urbano, é possível observar que o contato entre a Língua Portuguesa e a Língua Sateré-Mawé traçam aspectos muito peculiares, pois são utilizadas em domínios discursivos e sociais diferentes dos domínios existentes nas comunidades indígenas do rio Andirá. Contudo, é preciso considerar que enquanto em comunidades indígenas há um bilinguismo crescente entre as línguas indígenas e a língua portuguesa, em contexto urbano questões como respeito às diversidades étnicas, respeito às diferenças socioculturais do povo, além das peculiaridades e particularidades linguísticas são encontradas, mas são apagadas, pois são ambientes onde duas ou mais culturas coexistem. Dessa forma, é relevante entender de que forma os indígenas, professores indígenas ou não indígenas e comunidade, concebem as duas línguas sendo necessário esclarecer à luz da Sociolinguística alguns conceitos, como: domínios discursivos, bilinguismos, língua materna e identidade indígena.

Maher (2005) denominou de o mito do monolinguismo, a ideia geral de que no Brasil só se fala português.

> [...] se perguntarmos à imensa maioria dos brasileiros quantas línguas são faladas no Brasil, a resposta virá, muito provavelmente e sem hesitação alguma, da seguinte forma: uma, a língua portuguesa. Do ponto de vista linguístico, toda língua é perfeita, completa, suficiente para as necessidades comunicativas da comunidade de fala onde ela é utilizada. O que acontece é que uma língua vale o que o seu falante vale socialmente. E aos falantes de línguas minoritárias (índios, imigrantes, surdos) não se atribui valor social e político, por isso suas línguas acabam não tendo prestígio, acabam não "existindo". (Maher, 2005, p. 98-99).

Maher levanta questões sobre esse porquê de as línguas indígenas não serem reconhecidas como línguas, como sistemas próprios de cada povo. Ao pensar nas relações linguísticas ocorridas no processo de escolarização, é preciso ter em mente toda a complexidade que acarreta um contexto bilíngue. Maher (2005 apud Almeida, 2011), chama de "Bilinguismo de Minorias", a imposição da Língua Portuguesa.

> [...] o Bilinguismo para os indígenas assume um caráter compulsório. A esses não é dada a possibilidade de escolha. O domínio da língua portuguesa é uma obrigação. Tanto na situação de contato com a sociedade majoritária, quanto em diferentes domínios sociais das aldeias, existe uma "necessidade imperiosa" de falar português, sendo a questão do "pertencimento" um dos fatores que se sobrepõem, apresentando-se mesmo como prioridade, principalmente para jovens e adolescentes. (Almeida, 2011, p. 399).

Sobre o bilinguismo, Guimarães (2002) observa como os modos com que o Ministério da Educação traça os caracteres interculturalidade, do bilinguismo e da educação diferenciada, ficam de forma mais clara:

> O bilinguismo decorre da complexa e heterogênea situação sociolinguística vivida pelas sociedades indígenas quanto ao uso da língua materna e da língua oficial (Português). Esta situação sociolinguística heterogênea explica as realidades linguísticas em que pode existir desde monolinguismo em língua indígena até monolinguismo em língua portuguesa, bilinguismo receptivo (entende-se, mas não fala uma das línguas), bilinguismo ativo (fala-se e entende-se duas ou mais línguas), o que justifica a educação escolar como sendo necessariamente bilíngue. Considera a

> língua indígena como "código com que se organiza e se mantém integrado todo conhecimento acumulado ao longo das gerações, que assegura a vida de todos os indivíduos da comunidade" e como veículo em que "novos conhecimentos são mais natural e efetivamente incorporados, inclusive o conhecimento de outras línguas". (Guimarães, 2002, p. 38).

Citando Fishman (1967), Silva (2001) destaca que "[...] bilingüismo é o uso de duas línguas por uma mesma pessoa – bilinguismo individual – ou pelo mesmo grupo – bilinguismo social; já diglossia é a superposição de uma língua sobre a outra em determinadas funções sociais [...]" (Silva, 2001, p. 30). Nos estudos de Melià, a diglossia é:

> [...] a noção de diglossia serve para relativizar o chamado bilinguismo, sobretudo quando este é apresentado dentro de uma ideologia de equilíbrio histórico-social, assim como para analisar a relação de duas línguas, conforme os seus diferentes usos sociais, fazendo ver que os campos de aplicação são diferentes e ordinariamente dependentes, numa relação de dominante-dominado, superior/inferior (Melià, 1979:68, apud Silva, 2001, p. 31).

Em contexto urbano ou não o indígena faz uso de sua língua materna ou da língua portuguesa conforme as necessidades sociais. Esses são os domínios sociais da língua. Fishman (1967 apud Guimarães, 2002) aponta que os domínios sociais de uma língua "são constructos sociológicos em que se identificam a língua preferida e os fatores que determinam esta escolha". Portanto, o contexto urbano, a comunidade indígena, a escola, a família, as relações de vizinhança, o lazer etc. apresentam as diversas possibilidades de usos e atitudes linguísticas em que se evidenciam os usos das línguas.

Figueira (2017) observa para o contexto de uso da língua Munduruku que, na relação de uso e de atitude linguística, os fatos político, social e cultural permitem a identificação de uma ideologia e de uma postura de alteridade sobre a língua a ser falada. Há, ainda, a concepção de que a língua permite que o indígena seja identificado como índio, trazendo para dentro das comunidades o medo de se ter direitos renegados pelo fato de não se falar mais a língua do povo.

> De acordo com os estudos de Hamel (1984), a diglossia é parte integrante de um conflito intercultural, cujos aspectos sociolinguísticos se manifestam em uma relação assimétrica de práticas discursivas dos falantes das sociedades majoritárias com os da minoritária. Para este autor, essa relação faz parte de processo histórico que pode causar ou o desaparecimento da língua minoritária em detrimento da majoritária, ou a resistência e consolidação da língua minoritária. Assim sendo, se os falantes tiverem atitudes positivas com relação à sua língua e ao bilinguismo e demonstrarem orgulho de sua identidade cultural, a manutenção da língua nativa, ainda que minoritária, estará garantida. Mas, por outro lado, se as atitudes do grupo minoritário forem discriminatórias e negativas em relação à sua própria língua, dificilmente ela sobreviverá. Disto concluímos que a sobrevivência da língua materna e do bilinguismo dependerá, e muito, da atitude dos falantes de uma comunidade. (Silva, 2001, p. 33).

A identidade étnica está muito além dos aspectos ideológicos de um povo. E estes aspectos ideológicos estão intrinsecamente ligados aos usos sociais que um indivíduo indígena faz das línguas que fala. Dessa forma, ser indígena tem um valor social e identitário enorme, que se reflete na possibilidade de ter direitos fundamentais garantidos por lei.

Direcionando especificamente a discussão para as línguas indígenas. Spinassé (2006) explica as dimensões que o conceito língua materna ou primeira língua traz em seu bojo:

ISSN 1983-9979
prolíngua

> A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco se trata de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro em casa, através dos pais, também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos linguísticos e não linguísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1. (Spinassé, 2006, p.5).

Assim, a nomenclatura 'língua materna' não se trata da língua da mãe, ou até mesmo a língua primária do indivíduo e sim das línguas aprendidas e utilizadas em diversos ambientes da comunidade, mas que tem origem na família. Nas comunidades indígenas do rio Andirá, as mulheres Sateré-Mawé assumem a função primordial na educação dos filhos e, na maioria das vezes, são elas que falam e conservam com mais fluência a língua do povo (Silva, 2010). Dessa forma, em se tratando de comunidades indígenas Sateré-Mawé, a aquisição dessa primeira língua pelo sujeito falante faz com que se forme o conhecimento linguístico da língua, além de reforçar os valores sociais e culturais do povo.

3 Povo Sateré-Mawé: língua, território e demografia

De acordo com Uggé (1991), o termo Sateré 'lagarta vermelha' representa o clã mais antigo dos chefes. O termo Maué 'papagaio falante' representa um dos grupos tribais que conseguiram sobreviver à extinção dos numerosos povos indígenas da ilha tupinambarana do baixo Amazonas. Atualmente, a língua Sateré-Mawé está classificada como língua isolada da família Mawé do tronco linguístico Tupi. Entretanto, já foi classificada por Rodrigues (1958) como pertencente à família Tupi-Guarani e possui relação com o grupo Awetí[4], que, de acordo com Drude (2006), ambas são representantes de famílias independentes, que segundo a classificação da família Tupi-Guarani realizada por Rodrigues (1984/85) foi reconhecido que a língua Awetí possui semelhança com o Sateré-Mawé por possuir um ramo composto por uma língua única e constituem um ramo mais próximo do Tupí-Guaraní do que as demais famílias do mesmo tronco. Drude (2006) traz hipóteses de um agrupamento genético de (Mawé/Awetí/Tupi-Guarani) constituindo-o como Mawetí-Guarani. No entanto, a classificação genética da língua Sateré-Mawé, Silva (2010) afirma que não é muito bem definida.

Com relação ao número populacional do povo Sateré-Mawé, o Censo Demográfico de 2022, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), registrou mudanças significativas na Terra Indígena Andirá-Marau, localizada entre os estados do Amazonas e Pará. Segundo os dados censitários, foram contabilizadas 14.307 pessoas declaradas indígenas nesse território, o que destaca a expressiva presença demográfica dos Sateré-Mawé na região e reforça a relevância de sua organização territorial e social.

No que se refere aos centros urbanos, as cidades de Parintins e Barreirinha concentram parte significativa da população Sateré-Mawé oriunda da Terra Indígena Andirá-Marau, em razão da proximidade geográfica e do acesso fluvial pelo Rio Andirá. Esse movimento acompanha uma tendência mais ampla observada no país, uma vez que, segundo o IBGE (2022), o número de indígenas residentes em áreas urbanas cresceu 181,6%, o que representa um acréscimo de mais de 589.912 pessoas. No município de Barreirinha/AM, o Censo de 2022 registrou 8.283 indígenas, dado que evidencia não apenas a expressiva presença indígena na cidade, mas também o aumento populacional desse segmento em contexto urbano. Esses dados

[4] Grupo de indígenas que vivem no Parque do Xingu, em Mato Grosso.

reforçam a importância de compreender a cidade como espaço cada vez mais significativo para a vida social, econômica e educacional dos Sateré-Mawé.

A cidade como um espaço de possibilidades

De acordo com Teixeira e Sena (2008), as migrações indígenas podem ocorrer por diferentes razões, como a formação de família ou conflitos internos, que independem de fatores históricos, ou por motivos ligados ao trabalho, educação e saúde, que variam conforme o tempo. No caso dos Sateré-Mawé, a busca por escolarização, trabalho, acesso à saúde e melhores condições de subsistência aparece como parte desse processo, evidenciando que a cidade passa a ser percebida não apenas como lugar de passagem, mas também como espaço de possibilidades e de enfrentamento das necessidades cotidianas. Assim, a mobilidade para Barreirinha e outras cidades próximas deve ser entendida dentro de uma dinâmica mais ampla de reorganização da vida social, econômica e educacional desse povo.

A locomoção da população Sateré-Mawé da área indígena em direção ao município de Barreirinha se dá por meio de transportes fluviais que são barcos regionais, muito utilizados na região para viagens intermunicipais e funcionam com certa regularidade de saídas e chegadas, com viagens que podem durar algumas horas ou até dias, dependendo do meio de transporte. Essas locomoções ocorrem devido à necessidade da população da área indígena que precisam receber seus benefícios, fazer compras, utilizar os sistemas de saúde, entre outros interesses. Em entrevista com os membros das famílias indígenas que residem na cidade de Barreirinha obtivemos informações etnográficas importantes que vão ao encontro do processo de mudança do contexto de comunidade para o contexto urbano. Como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 - Motivo de deslocamento para os centros urbanos

Moikaha-Mihi (33 anos) “Eu me mudei pra cá porque aqui a gente tem mais estudo do que no interior, mas eu vim mesmo era por causa do trabalho, mas tu já sabe né, tudo é difícil, se não tiver estudo tu, no máximo, consegue trabalhar em loja. Eu e o meu marido graças à Deus a gente tem uma renda por causa das nossas plantações, aí final do mês a gente consegue vender na Feira cultural”
Piahãg-Saikê (38 anos) “Aqui a gente consegue ver dinheiro com as nossas vendas, no interior a gente perde muito dinheiro porque tudo eles querem levar fiado ou trocam com roupa, farinha o que tiver, lá tudo eles querem levar fiado, mas a gente já parou de deixar fiado né porque os nossos filhos precisam comprar os materiais que a escola pede, todo mês é um material diferente, colaboração que eles tem que colaborar, então “temo” que tá preparado com dinheiro pra eles”.
Ywerói (65 anos) “Nós viemo por causa dos nossos filhos que vieram estudar, a gente deixou tudo pra lá e começemo do zero aqui, eles vieram estudar e nós viemo trabalhar, eu e minha velha tivemo que trabalhar duro, no pesado mesmo, num tem essa frente da cidade? Esse tanto de pedra a gente teve que quebrar pra conseguir um dinheiro que naquela época já era muito né, daí a gente conseguiu um terreno e hoje tamos aqui, a gente tem também uma casa no Ariaú, mas tá alugado pros professores que vão pra lá trabalhar, por isso tamo parado aqui agora”.
Ypohyk, (63 anos) “Na cidade tem muita coisa, tem coisa pra comprar, lá no interior tudo é caro, e aqui tem de tudo e também tem as escola né, não pra mim, eu penso muito no futuro da minha filha né, eu não tive estudo, minha vida era trabalhar na roça, eu só vinha mesmo vender os saco de farinha com meus pais, naquele tempo a gente conseguia levar duas saca de rancho por 100 reais, hoje não dá pra nada mais, então é melhor já ficar aqui na cidade mesmo”
Ãnumaré’hi’yt (67 anos)

"A gente não tem mais força no braço pra trabalhar na roça como antes, e também a gente gosta daqui, gosta dos vizinho, se damo bem com todo mundo, no interior não, tem muita briga por causa de tudo, a gente acabou com a nossa criação de galinha por causa disso, sumia do quintal, quando não, batiam nelas, aqui não, nosso quintal não é grande né, como tu vê, mas a gente consegue viver bem com as nossas coisas".

Fonte: autoria própria, 2023

O deslocamento dos Sateré-Mawé para os centros urbanos está associado, principalmente, à busca por escolarização, por oportunidade de trabalho e melhores condições de vida, aspectos já apontados por Teixeira (2005) ao tratar da mobilidade desse povo em direção às cidades. No entanto, a permanência na cidade também implica o enfrentamento de desafios cotidianos, como evidenciam os relatos reunidos no Quadro 2.

Quadro 2 - Os desafios de viver na cidade.

Moikaha-Mihi (33 anos) "Tem muitos né, por exemplo, se não tiver dinheiro tu não come, então tem que arrumar trabalho" (risadas)
Piahãg-Saikê (38 anos) "Acho que o maior desafio até agora aqui foi de acostumar nossos filhos com outras pessoas, outra rotina pra eles diferente das nossas lá no interior"
Ywerói (65 anos) "Olha, minha filha, pra falar a verdade mesmo, a cidade já é um desafio pra nós que sempre viveu lá na área, a cidade é a realidade do branco, então a gente que tem que se acostumar no mundo deles se não a gente não vive bem"
Ypohyk, (63 anos) "Acho que a convivência"
Ãnumaré'hi'yt (67 anos) "Aqui ao mesmo tempo que tem coisas boas como educação pros nossos filhos, loja, tudo, ainda dá medo porque nossos filhos aprendem outras coisas né, então a gente tem que tá de olho, anda preocupado com violência, o mundo tem muita maldade, aqui na rua até que não tem, mas lá pro Nova Conquista que é" (risada)

Fonte: autoria própria, 2023

De acordo com as respostas, a questão financeira, a adaptação ao contexto em que estão inseridos, a violência no centro urbano são apenas alguns de inúmeros desafios enfrentados pela população indígena em contexto urbano. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD)[5] contínua ao IBGE, compilados por Janaína Feijó, pesquisadora do FGV Ibre[6], a inserção no mercado de trabalho continua sendo um dos maiores obstáculos dos indígenas e se tornou ainda mais grave depois da pandemia da COVID-19. Os dados mostram ainda que a população indígena é a que tem menor taxa de participação no mercado, a segunda maior taxa de desemprego e o nível mais elevado de profissionais em postos informais. A baixa escolaridade amplia a vulnerabilidade dessa população, ao restringir o acesso ao mercado de trabalho, como evidencia o relato de *Moikaha-Mihi* (33 anos) ao afirmar que, sem estudo, as possibilidades de trabalho tornam-se mais restritas. Além disso, as falas revelam preocupações

[5] Disponível em: https://oglobo.globo.com/economia/noticia/2023/01/insercao-no-mercado-de-trabalho-e-um-dos-principais-obstaculos-dos-indigenas-aponta-estudo-da-fgv.ghtml acesso em 02/12/2023

[6] O FGV IBRE é o Instituto Brasileiro de Economia da FGV (Fundação Getúlio Vargas). Há mais de 70 anos pesquisa, analisa e produz estatísticas para contribuir com o desenvolvimento socioeconômico do país.

com a convivência, a educação dos filhos, a violência e a perda de referências tradicionais, mas também reconhecem benefícios como o acesso a serviços e oportunidades. Assim, percebe-se que a experiência urbana é marcada por tensões entre ganhos e riscos, exigindo constante vigilância e estratégias de resistência para preservar valores e identidades.

Educação escolar indígena no município de Barreirinha

Em um primeiro momento, é crucial fazer uma distinção entre dois conceitos-chave: Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. De acordo com Melià (1979) a educação indígena nada mais é o processo mediante o qual a cultura exerce sua influência sobre os membros da comunidade, com o objetivo de moldar indivíduos capacitados a preservar essa mesma cultura. Ainda segundo o autor, "A educação indígena permite, de fato, um alto grau de espontaneidade, que facilita a realização dos indivíduos dentro de uma margem de muita liberdade" (Melià, 1979, p. 11). Este processo educativo visa igualmente fomentar um amplo grau de autonomia nos indivíduos, possibilitando-lhes a expressão espontânea e o desenvolvimento de seus potenciais intrínsecos, sempre dentro dos limites e padrões culturais estabelecidos. Para Luciano (2006, p. 129) "a educação indígena se refere aos processos próprios de transmissão dos conhecimentos dos povos indígenas". Refere-se aos processos educativos específicos das comunidades indígenas, sendo moldada por suas tradições, línguas, modos de vida e cosmovisões particulares. Essa forma de educação é intrinsecamente ligada à territorialidade e às práticas culturais que têm sido transmitidas ao longo das gerações dentro de uma comunidade indígena específica, envolvendo a transmissão de conhecimentos tradicionais, habilidades práticas, valores culturais e a preservação da língua indígena.

Já a Educação Escolar Indígena, segundo Luciano (2006), é compreendida como uma escola apropriada pelos povos indígenas para fortalecer seus projetos socioculturais e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso a conhecimentos universais necessários ao enfrentamento das demandas oriundas do contato com a sociedade global.

Em Barreirinha/AM, essa temática ganha destaque em razão da expressiva presença do povo Sateré-Mawé na região, o que exige o reconhecimento de suas especificidades socioculturais e educacionais, tanto nos territórios tradicionais quanto no contexto urbano. Nesse contexto, pensar a organização da educação local implica reconhecer as especificidades socioculturais e educacionais dos povos indígenas que vivem tanto em territórios tradicionais quanto em espaços urbanos. Em termos administrativos, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Barreirinha, é dividida em três setores pedagógicos: um campo que atende as escolas da área urbana e da área de várzea, um campo que atende a educação indígena e um campo que atende a educação quilombola. Ao campo que atende a educação indígena é composto por um coordenador geral e supervisores pedagógicos, sendo que a maioria deles são professores indígenas que passam pela aprovação do prefeito local, por meio do secretário da educação. Com relação à política de educação, Lopes (2020, p. 5) aponta que a organização educacional se divide entre responsabilidades estaduais e municipais. No âmbito municipal, a Prefeitura e a Secretaria de Educação, Esporte e Lazer administram 95 escolas, atendendo 9.032 alunos de 3 a 17 anos cadastrados no Censo Escolar de 2019. Conforme o portal *Escolas*[7], os órgãos responsáveis pelo sistema educacional do município oferecem 33 (trinta e três) escolas indígenas distribuídas na zona rural, sendo todas, escolas municipais, que atendem a modalidade do Ensino Fundamental I e II.

[7] Disponível em: https://www.escol.as/escolas/search acesso em 09/10/2023

Por não haver a etapa do Ensino Médio ofertada pela rede estadual nas comunidades indígenas, o estado através da Secretaria de Estado da Educação e Desporto Escolar (SEDUC/AM) por meio da Escola Estadual Padre Seixas situada na sede do município de Barreirinha, oferece suporte para os alunos indígenas dessa modalidade por meio de salas anexas dentro das escolas municipais para que os alunos concluam o Ensino Médio sem precisar se deslocar de suas comunidades para os centros urbanos.

De acordo com um professor da Escola Indígena Municipal Professora Rosa Cabral, situada na T.I Andirá-Marau o suporte da Rede Estadual funciona da seguinte forma:

> **(Professor 01, 2023)**
> "Aqui na nossa comunidade só tem o prédio da Escola Municipal, que é Rosa Cabral. O prédio na verdade é da Rosa Cabral, mas dentro das salas da Escola Rosa Cabral funciona as turmas da rede estadual. Que são salas anexo da Escola Estadual Padre Seixas. Esses alunos são matriculados na Escola Estadual Padre Seixas, que é uma escola estadual. Então é a Escola Padre Seixas que toma conta dos alunos daqui da Rosa Cabral. No caso, eles são alunos da Escola Padre Seixas, mas funcionando aqui na aldeia com uma sala anexa. Então os professores que atuam são professores da rede estadual. A escola Padre Seixas também manda a merenda escolar, serviço de limpeza para a escola do município. Então as merendas que vêm também são compartilhadas com os alunos do município, porque os alunos da rede estadual estudam dentro da escola municipal é mais ou menos assim que funciona [...]"

É importante destacar que a disciplina de língua materna está ligada às formas de educação tradicional que devem atender às necessidades do indivíduo na sua realidade. Luciano (2006) ressalta que a escola deve ser um espaço de equilíbrio entre saberes tradicionais e conhecimentos científicos e tecnológicos, além de promover o diálogo intercultural e relações igualitárias entre povos indígenas, sociedade civil e Estado. Partindo dessa perspectiva, o conceito de "disciplina de língua materna" perpassa a ideia de disciplina curricular, apesar da utilização da língua indígena ser assegurada às comunidades indígenas no âmbito educacional, a disciplina de língua materna busca apresentar alternativas de sobrevivência mantidos e valorizados até hoje pelos povos indígenas. "A educação escolar enquanto novo espaço e termo educativo deve basear-se nos princípios educativos e os métodos próprios de aprendizagem dos povos indígenas" (Luciano, 2006, p. 146). Os métodos próprios de aprendizagem vêm sendo aplicados nas escolas da comunidade, como mostra o Professor 01 da Escola Indígena Ponta Alegre.

> **(Professor 01, 2023)**
> "Quando os alunos estão na base, ou seja, na aldeia, eles trabalham a educação indígena, a questão da língua materna, que são alfabetizadas, que é obrigatório, é lei de alfabetizar na língua materna e de acordo com seus processos próprios de aprendizagem, e é de acordo com a sua cultura, dando exemplos sempre voltados para a sua cultura, no caso da matemática, a pessoa vai para a roça, na conferência da venda de produtos, são esses exemplos".

Há um déficit de vagas na modalidade do Ensino Médio na comunidade indígena, devido à grande demanda de alunos, fazendo com que as famílias se desloquem para a cidade de Barreirinha em busca de vagas disponíveis.

> **(Professor 01, 2023)**
> "Mesmo tendo essas escolas de ensino médio, essas salas na comunidade, ainda tem famílias que vão para a cidade, porque o número de vagas é muito pequeno, ainda é o começo, é muito pequeno o número de vagas em algumas famílias que as famílias acabam levando para a cidade".

ISSN 1983-9979
prolíngua

Com relação ao ensino básico no município de Barreirinha, a língua predominante nas escolas é a Língua Portuguesa. De acordo com as informações do Professor 01 da Escola Indígena Rosa Cabral e da Pedagoga de uma escola municipal de Barreirinha relatam que a educação escolar indígena não é aplicada nas escolas da zona urbana.

> **(Professor 01, 2023)**
> "Quando eles vão para a Barreirinha, para a cidade, a educação indígena, na verdade, ela não é aplicada. É por isso que os nossos alunos, quando eles vão para a cidade, eles sentem. Sentem muita dificuldade, exatamente, porque aqui na base eles aprendem uma forma, uma coisa, uma língua diferente da língua dele, quando ele vai para a Barreirinha é a Língua Portuguesa, e a maioria sente muita dificuldade por causa disso, influencia até na aprendizagem, a questão da língua materna. Eu acredito que por falta de uma política mais forte ou de professores indígenas qualificados para atuar nessas áreas, eles estudam realmente, passam a viver a educação tradicional mesmo, que é essa do branco que a gente fala".

> **(Pedagoga 01, 2023)**
> "Na questão da educação escolar urbana, no que diz respeito aos indígenas, não tem, são o currículo normal aplicado para todo mundo, conforme a BNCC. na questão de professor trabalhar em sala de aula de maneira diferenciada, são poucos que se preocupam em planejar e aplicar com esses alunos um planejamento com recurso diferenciado, conforme a aprendizagem deles"

No entanto, devido à grande demanda de alunos indígenas que migram para a zona urbana, algumas mudanças foram feitas nas escolas municipais de Barreirinha. No ano de 2023, as escolas receberam apoios de professores indígenas para ajudar no processo de ensino-aprendizagem de alunos indígenas vindos das comunidades. Além disso, a Prefeitura Municipal de Barreirinha, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) realizou o projeto de reforço escolar ministrado por professores indígenas. O *Mu'ap Pakup* (Novo Caminho) é direcionado aos alunos indígenas da rede municipal da sede que enfrentam dificuldades no desenvolvimento da aprendizagem e no estudo da Língua Portuguesa como segunda língua. A iniciativa evidencia a predominância do português nas escolas urbanas, contexto em que esses estudantes falantes do Mawé precisam conciliar sua própria tradição linguística com a exigência de domínio da língua portuguesa no contexto escolar.

Nesse contexto, as informações linguísticas dos estudantes indígenas da cidade permitem compreender de forma mais concreta os efeitos do predomínio da Língua Portuguesa e da ausência de práticas de educação escolar indígena nas escolas urbanas de Barreirinha. O quadro 3, a seguir, apresenta dados que evidenciam como essas dinâmicas se manifestam no cotidiano escolar dos alunos Sateré-Mawé.

ISSN 1983-9979
prolíngua

Quadro 3 - Informações linguísticas (Âmbito escolar)

NO ÂMBITO ESCOLAR	Língua Sateré-Mawé	Língua Portuguesa	As duas
Qual língua é usada pelos professores em sala de aula?	-	7	-
Qual língua é usada pelos colegas em sala de aula?	-	4	3
Qual língua você usa para se comunicar com os professores e colegas?	-	7	-
Qual língua você acha que deveria ser usada na escola?	1	1	5
Qual língua é usada para ler os livros?	-	7	-

Fonte: autoria própria, 2023

Os dados mostram que os professores utilizam exclusivamente o português em sala de aula, que a leitura dos livros também ocorre apenas nessa língua e que os próprios estudantes recorrem predominantemente ao português para se comunicar com colegas e docentes. Ainda que parte dos alunos reconheça a importância do uso das duas línguas na escola, os resultados evidenciam que a língua Sateré-Mawé permanece pouco presente no ambiente escolar urbano, confirmando a ausência de uma educação escolar indígena efetivamente voltada às especificidades linguísticas desses estudantes. Embora a coleta de dados dos alunos por meio de questionários tenha sido realizada no ano de 2022 e as entrevistas com a pedagoga e o professor tenham sido realizadas no ano de 2023, mostram que "a escola continua ignorando e sufocando as pedagogias-indígenas e quando isso acontece, a escola está contribuindo para o enfraquecimento ou desaparecimento das culturas e dos próprios povos indígenas" (Luciano, 2006, p. 134). No que se refere à educação escolar indígena, D'Angelis (2005) destaca que a resistência ao desaparecimento das línguas indígenas passa pela criação de espaços sociais relevantes e prestigiados para seu uso, em contraposição à hegemonia da língua portuguesa. Nesse sentido, o desenvolvimento da escrita em língua indígena é apontado como uma estratégia eficaz tanto para enfrentar as pressões da língua majoritária quanto para fortalecer e modernizar essas línguas, garantindo sua sobrevivência futura.

D'Angelis (2019), ao falar da educação escolar indígena, destaca dois pontos importantes: a necessidade da formação de professores indígenas e a urgência de materiais didáticos em sua língua. No entanto, no âmbito das políticas públicas voltadas para os povos indígenas, observa-se uma abordagem que se direciona predominantemente para o atendimento daqueles que habitam aldeias situadas em áreas mais afastadas dos centros urbanos. Essa estratégia tem como foco principal a assistência às comunidades indígenas que se encontram distantes do perímetro urbano, abrangendo medidas e iniciativas que visam endereçar as necessidades específicas dessas populações em termos de saúde, educação, preservação cultural e outros aspectos relevantes para o seu bem-estar.

Albuquerque (2011) afirma que as escassas iniciativas governamentais destinadas a apoiar as comunidades indígenas em ambientes urbanos foram estabelecidas somente por determinados estados e municípios. Podemos compreender, então, que a omissão por parte do governo federal na elaboração de legislação voltada para a proteção das populações indígenas em contextos urbanos pode ser analisada como uma estratégia deliberada visando à perpetuação da invisibilidade e, de certa maneira, do silenciamento desses povos. Como já era esperado o Quadro 4, que trata sobre a facilidade linguística em Língua Mawé, demonstra que nas modalidades oral e escrita da língua indígena há necessidade de facilitação linguística, através

ISSN 1983-9979
prolíngua

de planejamento, principalmente em contexto escolar para que a língua ganhe vitalidade nesses contextos.

Quadro 4 - Facilidade linguística (Língua Mawé)

Nº	Nome	entende	fala	lê	escreve
1	Anhyã-muasawê	Sim	Não	Não	Não
2	Upyp-aipók	Não	Não	Não	Não
3	Ahút-Piã	Não	Não	Não	Não
4	Tapira'yawara	Não	Não	Não	Não
5	Ma karú Sése	Sim	Um pouco	Não	Não
6	Ukumã'wató	Sim	Sim	Um pouco	Um pouco
7	Yakumã	Um pouco	Não	Não	Não

Fonte: autoria própria, 2023

Dos sete alunos indígenas avaliados, quatro compreendem a língua Mawé, mas apenas dois conseguem falar com alguma proficiência. Quanto às habilidades de leitura e escrita, somente dois participantes demonstram domínio parcial. Esses resultados evidenciam a necessidade de políticas públicas voltadas à produção de materiais didáticos e paradidáticos em línguas indígenas, de modo a fortalecer a circulação e apropriação dessas competências. Na cidade, a educação escolar urbana é organizada predominantemente em língua portuguesa e não oferece, de modo efetivo, o espaço para o ensino da língua materna. Se, por um lado, os dados do Quadro 4 evidenciam limites no domínio da língua Sateré-Mawé, especialmente nas habilidades de leitura e escrita, por outro, torna-se necessário observar como esses mesmos estudantes se posicionam em relação à Língua Portuguesa no contexto escolar urbano. Nesse sentido, o Quadro 5 apresenta informações sobre a facilidade linguística dos alunos indígenas em português, permitindo compreender de que maneira a escola da cidade, organizada predominantemente nessa língua, influencia suas práticas de compreensão, fala, leitura e escrita.

Quadro 5 - Facilidade linguística (Português)

Nº	Nome	entende	Fala	lê	escreve
1	Anhyã-muasawê	Sim	Sim	Sim	Sim
2	Upyp-aipók	Sim	Sim	Sim	Sim
3	Ahút-Piã	Sim	Sim	Sim	Sim
4	Tapira'yawara	Sim	Sim	Sim	Sim
5	Ma karú Sése	Sim	Sim	Sim	Sim
6	Ukumã'wató	Sim	Sim	Sim	Sim
7	Yakumã	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023

Ao residirem na cidade, os Sateré-Mawé precisaram adquirir a língua de domínio da cidade, no caso o português para se comunicarem fora de suas comunidades, principalmente no contexto escolar, uma vez que, a língua dominante dos professores, alunos e para a utilização de materiais didáticos é a língua portuguesa. Além disso, a interação com meios de comunicação em português, como TV, rádio e internet, desempenha um papel crucial na interferência cultural dos povos indígenas. A tecnologia contemporânea também facilita o acesso a materiais educacionais em português, tornando mais simples obter recursos educativos nesse idioma,

como é o caso das redes sociais e internet que contribuem para o progresso e a expansão da língua portuguesa em diversas formas de comunicação. Perante o exposto, observa-se que, embora os Sateré-Mawé tenham plena proficiência em português, essa aquisição não se deu apenas por necessidade prática, mas também pela forte presença da língua dominante nos espaços urbanos e escolares. O contato com professores, colegas e materiais didáticos em português, somado à influência dos meios de comunicação e das tecnologias digitais, consolidou o idioma como ferramenta indispensável para sua integração e participação social fora das comunidades. Assim, o português tornou-se não apenas um recurso de comunicação, mas também um elemento de adaptação cultural que evidencia o impacto da cidade e da modernidade sobre os indígenas em idade escolar.

4 Conclusão

Embora os estudantes Sateré-Mawé tenham alcançado plena proficiência em português, essa aquisição decorre da forte presença da língua dominante nos espaços urbanos e escolares, somada à influência dos meios de comunicação e das tecnologias digitais. Por outro lado, os resultados da pesquisa revelam fragilidades significativas no domínio da língua materna, especialmente nas práticas de leitura e escrita em Sateré-Mawé, o que reforça a urgência de políticas públicas voltadas à produção de materiais não só didáticos e paradidáticos em línguas indígenas, mas também produções que vitalizem as línguas indígenas em contexto urbano educacional. Muito tem sido discutido sobre a educação escolar indígena e as políticas linguísticas, mas ainda há uma lacuna no atendimento às demandas dos estudantes indígenas e de indígenas que vivem em áreas urbanas. No caso dos Sateré-Mawé, a ausência de escolas indígenas na cidade de Barreirinha/AM e de um planejamento linguístico consistente coloca em risco a sobrevivência das línguas originárias, como alerta D'Angelis (2019), que prevê a possibilidade de desaparecimento em poucas décadas. Assim, a conclusão reafirma que o português se consolidou como instrumento de integração e adaptação cultural, mas que a preservação da diversidade linguística exige políticas efetivas de planejamento linguístico, especialmente voltadas às comunidades indígenas em contexto urbano.

Referências

ALBUQUERQUE, M. A. S. **O regime imagético Pankararu: tradução intercultural na cidade de São Paulo**. 422f. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis/SC, 2011.

ALMEIDA, S. A. de. Bilinguismo e Educação Bilíngue Intercultural: os Apinayé e o uso das línguas apinayé e portuguesa nos seus domínios sociais. In: **Anais do VII Congresso Internacional da Abralin**. Curitiba: ABRALIN, 2011.

ASSIS, M. C. de. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Atlas, 2009.

BARAÚNA, K. F. **Resgate da língua Sateré-Mawé através da oralidade no contexto familiar urbano intergeracional** 131f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Amazonas/Ufam, Manaus/AM, 2023.

D'ANGELIS, W. R. **Revitalização de línguas indígenas: O que é? Como fazemos –** Campinas, SP: Curt Nimuendajú: Kamuri, 2019.

D'ANGELIS, W. R. (2005) **Línguas indígenas precisam de escritores? Como formá-los?** Campinas: Cefiel – IEL-UNICAMP.

DRUDE, S. On the position of the Awetí language in the Tupi family. In. DIETRICH, W; SYMEONIDIS, H (eds). **Guaraní y "Mawetí-Tupí-Guaraní**. Lit Verlag, Berlin. 2006.

FIGUEIRA, R. M. C. **A Situação Sociolinguística e o Ensino de Língua Portuguesa em Contexto Indígena Munduruku na Região do Médio/Alto Tapajós - Pará** 164f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Amazonas/Ufam, Manaus/AM, 2017.

FONSECA, L. A. M. **Metodologia científica ao alcance de todos.** 3º edição. Manaus: Editora Valer, 2008.

GUIMARÃES, E. Línguas de civilização e línguas de cultura. A língua nacional do Brasil. In. BARROS, D.L.P. **Os discursos do descobrimento**. São Paulo, Edusp/Fapesp. 2002.

LOPES, I. S. **A atuação do assistente social no cenário amazônico: um relato de experiência sobre o desafio da gestão da política de educação para o povo ribeirinho do município de Barreirinha (AM)**. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL, 8.; ENCONTRO NACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL, 15., 2020, Vitória. **Anais. Vitória**: [s. n.], 2020. Disponível em: https://ojs4.ufes.br/einps/article/view/33319

LUCIANO, G. S. **O índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de Hoje –** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MAIA, I. G. O Ensino da Língua Materna na Escola Indígena: Políticas Linguísticas e Pedagógicas. In: GONÇALVES, M. H. (Org.). **Educação Indígena no Brasil**: **Lutas e Conquistas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

MAIA, M. **Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem.** Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/ Museu Nacional, 2006.

MAHER, T. M. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 11-47

MAHER, T. M. **Em busca de conforto linguístico e metodológico no Acre indígena**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 47, n. 2, p. 409-428, jul./dez. 2008.

MELIÀ, B. **Educação indígena e alfabetização.** Edições Loyola. São Paulo, 1979.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2ª Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, Aryon D. **Classification of Tupi-Guarani. International Journal of American Linguistic,** Vol 24, Indiana University, Los Angeles, California. 1958b. p. 231-234

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

RODRIGUES, Aryon D. **Relações internas na família linguística Tupi-Guarani**, São Paulo. Revista Antropológica vol. 27/28, Universidade São Paulo, São Paulo. 1984/85. p. 33-53

SILVA, R. G. P. **Esboço Sociolinguístico Sateré-Mawé.** Tellus, (13), 73–101, 2007. Recuperado de https://tellusucdb.emnuvens.com.br/tellus/article/view/142

SILVA, R. G. P. **Estudo Morfossintático da Língua Sateré-Mawé**. 350f. 2010 Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2010.

SILVA, M. do S. P. da. **A situação sociolinguística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura**. Brasília, DF: FUNAI/DEDOC, 2001.

SPINASSÉ, K. P. **Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil**. Revista Contingentia, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-10, nov. 2006. ISSN 1980-7589. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/20578/000639062.pdf?sequence=1&isAllowed=y

TEIXEIRA, P. **Sateré-Mawé: Retrato de um povo indígena**. Manaus, 2005.

TEIXEIRA, P.; SENA, R. R. de. **As migrações entre os Sateré-Mawé, povo indígena da Amazônia Brasileira**. XXI Encontro Nacional de Estudos Populacionais, Caxambu – MG – Brasil, 2008.

UGGÉ, Pe. H. **As Bonitas Histórias Sateré-Mawé**. 1ª ed. 1991.

YAMÃ, Y. **Sehaypori, o livro sagrado do povo Sateré-Mawé**. São Paulo: Peirópolis, 2007.