

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO –
UEMASUL PROGRAMA CAMINHOS DO SERTÃO
CURSO DE LETRAS LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA

**FERNANDA ARAÚJO DA SILVA
JURANEIDE SILVA LIMA E
MILENA DOS SANTOS
GUAJAJARA**

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS INDÍGENAS EM ESCOLAS (NÃO)
INDÍGENAS:** Uma proposta pedagógica para fortalecer o Tenetehar (Guajajara) e o
Pyhcop Catiji (Gavião) em Amarante do Maranhão

AMARANTE DO MARANHÃO

2026

**FERNANDA ARAÚJO DA SILVA
JURANEIDE SILVA LIMA E
MILENA DOS SANTOS
GUAJAJARA**

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS INDÍGENAS EM ESCOLAS (NÃO)
INDÍGENAS: uma proposta pedagógica para fortalecer o Tenetehar (Guajajara) e o
Pyhcop Catiji (Gavião) em Amarante do Maranhão**

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado ao Curso de Letras Licenciatura
em Língua Portuguesa, da Universidade
Estadual da Região Tocantina do Maranhão-
Programa Caminhos do Sertão como pré-
requisito a aquisição do grau de Licenciada
em Letras Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabete Rocha
de Souza Lima

AMARANTE DO MARANHÃO

2026

Ficha Catalográfica

S586e

Silva, Fernanda Araújo da

Ensino e aprendizagem de línguas indígenas em escolas (não) indígenas: uma proposta pedagógica para fortalecer o Tenetehar (Guajajara) e o Pyhcop Catiji (Gavião) em Amarante do Maranhão. /Fernanda Araújo da Silva, Juraneide Silva Lima, Milena dos Santos Guajajara. – Amarante do Maranhão, MA, 2026.

29 f.; il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Língua Portuguesa) Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, MA, 2026.

1. Educação Escolar Indígena. 2. Interculturalidade. 3. Identidade Linguística. I. Lima, Juraneide Silva. II. Guajajara, Milena dos Santos. III. Título.

CDU 81:82

Ficha elaborada pelo Bibliotecário: **Clemilda Izaías Santos CRB – 13/626**

**FERNANDA ARAÚJO DA SILVA
JURANEIDE SILVA LIMA
MILENA DOS SANTOS GUAJAJARA**

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS INDÍGENAS EM ESCOLAS (NÃO)
INDÍGENAS: uma proposta pedagógica para fortalecer o Tenetehar (Guajajara) e o
Pyhcop Catiji (Gavião) em Amarante do Maranhão**

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado ao Curso de Letras Licenciatura
em Língua Portuguesa, da Universidade
Estadual da Região Tocantina do Maranhão-
Programa Caminhos do Sertão como
requisito a aquisição do grau de Licenciada
em Letras Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabete Rocha
de Souza Lima

APROVADA EM: 06/06/2026

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dra. Elizabete Rocha de Souza Lima – Orientadora



Documento assinado digitalmente
ELIANA XAVIER COSTA
Data: 20/06/2026 09:06:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Me. Eliana Xavier Costa - Examinador 1



Documento assinado digitalmente
ILZA LEIA RAMOS AROUCHE
Data: 20/06/2026 16:08:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ilza Léia Ramos Arouche - Examinador 2

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por me conceder força, sabedoria e perseverança ao longo desses 4 anos de luta e persistência, diante das dificuldades encontradas ao longo dessa caminhada acadêmica.

À essa pessoa maravilhosa, sábia e querida que aprendi a amar, a minha professora orientadora, Elizabete Rocha de Souza Lima, pela dedicação, paciência, orientação e por todos os ensinamentos, compartilhados durante a construção deste trabalho. Sua contribuição foi essencial para a realização deste sonho.

Aos meus filhos, que sempre torceram por mim e que, durante esses quatro anos de ausência, souberam compreender os motivos da minha dedicação aos estudos, mesmo sentido falta dos momentos juntos, não deixaram de torcer por mim. Vocês foram minha inspiração diária, minha força para continuar firme nessa jornada.

Ao meu esposo, pela paciência, apoio e incentivo em todos os momentos difíceis, principalmente quando pensei que não conseguiria concluir o curso. Sua força e confiança em mim foram fundamentais para que eu não desistisse.

À minha mãe, que sempre acreditou no meu sonho e nunca deixou de me incentivar a seguir em frente, meu eterno agradecimento.

Por fim, agradeço à minhas colegas pela parceria, e todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho e para a concretização desta importante etapa da minha vida.

Fernanda Araújo da Silva

Primeiramente agradeço a Deus por tudo que fez na minha vida.

À minha família, especialmente à minha mãe e ao meu pai por ter persistido em mim para eu continuar a estudar e também para eu ingressar na faculdade.

Às pessoas que estiveram na minha caminhada para que pudesse continuar na minha graduação, principalmente o meu esposo que esteve todos os finais de semana comigo para me levar à faculdade e, pacientemente, me esperar até o final do dia para voltarmos para nossa casa na aldeia.

À professora que fez uma marca na minha vida, a professora Elizabete que não só me ensinou mais despertou em mim uma grande admiração para continuar na minha graduação. Ela foi uma pessoa incrível na minha vida durante a minha graduação. As palavras dela nos deram força para continuar nessa jornada. É uma honra ser sua aluna!

A todos os demais professores que também marcaram minha vida nessa caminhada. Agradeço, imensamente, aos idealizadores do Programa do Caminhos do Sertão, porque, estar no programa me proporcionou adquirir o conhecimento sobre a importância da minha língua indígena, tenetehara que é a língua materna dos povos Guajajara. Também me ajudou a reconhecer a importância da língua materna do meu esposo, o pyhcop aatiji, que é a língua materna do povo Gavião. Pela oportunidade de crescer por meio do conhecimento adquirido, foi uma honra estar no Programa Caminhos do Sertão.

Milena dos Santos Guajajara

Agradeço a Deus e a todos e todas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu conseguisse concluir esta etapa da minha vida.

Juaraneide Silva Lima

RESUMO

Este trabalho trata do fortalecimento e da revitalização linguística em Amarante do Maranhão. O estudo analisa os desafios relacionados ao ensino e à aprendizagem das línguas indígenas Tenetehar (Guajajara) e Pyhcop Catiji (Gavião) em duas escolas indígenas das Terras Indígenas Araribóia e Governador e em uma escola não indígena localizada na zona urbana deste município. O objetivo central da pesquisa é desenvolver uma proposta pedagógica bilíngue que contribua para a manutenção dessas línguas indígenas em contextos escolares indígenas e não indígenas. Para tanto, utilizou-se a abordagem qualitativa por meio da pesquisa-ação, associada à pesquisa bibliográfica e de campo, fundamentada nos pressupostos da Linguística Aplicada. Os dados foram construídos por meio de observações in loco e entrevistas semiestruturadas com estudantes, professores e gestores das escolas investigadas. Os resultados evidenciam que ainda persistem barreiras estruturais, pedagógicas e sociolinguísticas que contribuem para o apagamento das línguas e culturas originárias, gerando preconceito, silenciamento cultural e insegurança identitária nos discentes, especialmente no cenário escolar urbano. Diante disso, conclui-se com a formulação da proposta de intervenção pedagógica "Dizer Não ao Apagamento das Origens", reforçando que a valorização das línguas originárias e a consolidação de práticas interculturais dependem diretamente do fortalecimento de políticas públicas educacionais e da participação efetiva das comunidades.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Interculturalidade; Identidade Linguística.

ABSTRACT

This work deals with the strengthening and linguistic revitalization in Amarante do Maranhão. The study analyzes the challenges related to teaching and learning the indigenous languages Tenetehar (Guajajara) and Pyhcop Catiji (Gavião) in two indigenous schools of the indigenous lands and governor and in a Non-indigenous school located in the urban area of this municipality. The central objective of the research is to develop a bilingual pedagogical proposal that contributes to the maintenance of these indigenous languages in indigenous and non-indigenous school contexts. For this, the qualitative approach was used through the action research, associated with bibliographic and field research, based on the assumptions of applied linguistics. The data were built through in-place observations and semi-structured interviews with students, teachers and managers of the investigated schools. The results show that structural, pedagogical and sociolinguistic barriers that contribute to the erasure of languages and cultures originating, generating prejudice, cultural silencing and identity insecurity in the students, Especially in the Urban School Scenery. In view of this, it is concluded with the formulation of the proposal for a pedagogical intervention "to say no to erase the origins", reinforcing that the valuation of the original languages and the consolidation of intercultural practices depend directly on the strengthening of educational public policies and effective participation of communities.

Keywords: Indigenous School Education; Interculturality; Linguistic Identity.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. LÍNGUAS INDÍGENAS BRASILEIRAS	11
2.1 INFLUÊNCIA DO ENSINO DE PORTUGUÊS NAS TERRAS ARARIBÓIA E GOVERNADOR	15
3. METODOLOGIA	19
3.1 Contextos do Levantamento dos Dados	20
3.2 Discutindo os Dados do Estudo	22
3.3 PROPOSTA “DIZER NÃO AO APAGAMENTO DAS ORIGENS”	27
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
REFERÊNCIAS	32

1. INTRODUÇÃO

O ensino e a aprendizagem de línguas indígenas no Brasil inserem-se em um contexto sociolinguístico marcado pela diversidade cultural e, ao mesmo tempo, por profundas desigualdades históricas e educacionais. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o Brasil possui uma ampla diversidade étnica e linguística indígena, composta por diferentes povos, culturas e línguas. Nesse contexto, a educação escolar indígena foi reconhecida oficialmente pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que garantem o direito a uma educação bilíngue, intercultural e diferenciada, respeitando as línguas e culturas dos povos originários.

Entretanto, apesar dos avanços legais, muitas escolas, especialmente as não indígenas, ainda adotam práticas pedagógicas eurocêntricas, nas quais a língua portuguesa ocupa posição central como única língua de instrução. Essa realidade contribui para a desvalorização das línguas maternas indígenas e para processos de substituição linguística, ameaçando a continuidade cultural e identitária desses povos (Maher, 2010).

No município de Amarante do Maranhão, essa problemática torna-se evidente no contexto das Terras Indígenas Araribóia e Governador, habitadas pelos povos Guajajara e Gavião. Nessas comunidades, as línguas Tenetehar (Guajajara) e Pyhcop Catiji (Gavião) constituem elementos fundamentais para a preservação da memória coletiva, da oralidade, das tradições e da identidade cultural. Contudo, o contato constante com a língua portuguesa, principalmente em contextos escolares urbanos e não indígenas, tem contribuído para o enfraquecimento do uso cotidiano dessas línguas entre os jovens indígenas.

O interesse pela temática surge da necessidade de compreender como essas dinâmicas sociolinguísticas ocorrem e de que maneira o ambiente escolar pode contribuir tanto para a manutenção quanto para o enfraquecimento das línguas indígenas. Além disso, busca-se valorizar a presença dos estudantes indígenas em escolas indígenas e não indígenas, reconhecendo seus saberes, suas identidades e suas línguas como parte essencial da diversidade linguística e cultural brasileira. Nesse sentido, a pesquisa insere-se no campo da Linguística Aplicada por discutir questões relacionadas aos direitos linguísticos, à educação intercultural e à preservação das línguas indígenas.

Observa-se que, em muitas instituições escolares, o ensino ainda ocorre predominantemente em língua portuguesa, desconsiderando a importância das línguas indígenas para a identidade, a cultura e a visão de mundo de seus falantes. Como consequência, muitos estudantes indígenas enfrentam barreiras linguísticas, exclusão social, preconceito e a percepção de que sua língua materna não possui valor no ambiente escolar.

Esse processo contribui para o apagamento cultural e para o enfraquecimento das línguas originárias, especialmente entre as novas gerações.

Diante dessa realidade, esta pesquisa parte do seguinte questionamento: como uma proposta pedagógica bilíngue, construída em colaboração com professores indígenas, professores não indígenas e estudantes das etnias Guajajara e Gavião, pode contribuir para o fortalecimento das línguas Tenetehar e Pyhcop Catiji em escolas indígenas e não indígenas de Amarante do Maranhão?

Assim, o objetivo geral da pesquisa é desenvolver uma proposta pedagógica bilíngue que contribua para o fortalecimento das línguas Tenetehar (Guajajara) e Pyhcop Catiji (Gavião) no contexto de escolas indígenas e não indígenas de Amarante do Maranhão. Como objetivos específicos, busca-se: a) diagnosticar as práticas linguísticas e os desafios enfrentados por estudantes e professores indígenas nas escolas investigadas; b) construir, em colaboração com a comunidade escolar, uma proposta pedagógica bilíngue contextualizada, voltada à preservação e valorização das línguas indígenas; e c) aplicar atividades de leitura, escrita e oralidade para o fortalecimento linguístico nas escolas participantes.

Esta pesquisa justifica-se socialmente pela necessidade de compreender as dinâmicas que contribuem para o enfraquecimento das línguas indígenas e para o apagamento das identidades culturais dos povos originários. Além disso, busca contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e interculturais, capazes de promover o ensino da língua portuguesa sem comprometer o uso e a transmissão das línguas indígenas. A pesquisa também colabora para os debates sobre direitos linguísticos, pluralismo cultural e políticas públicas voltadas à proteção do patrimônio linguístico brasileiro.

No âmbito acadêmico, o estudo pretende contribuir para o campo da Linguística Aplicada e da educação intercultural, oferecendo subsídios para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e socialmente comprometidas, que reconheçam e valorizem a diversidade linguística e cultural dos povos Guajajara e Gavião. Ao investigar as percepções de estudantes, professores e gestores envolvidos no processo educacional, a pesquisa busca fornecer dados que possam orientar políticas públicas e estratégias escolares voltadas ao fortalecimento da educação bilíngue e intercultural nas Terras Indígenas Araribóia e Governador.

Desse modo, entende-se que discutir os desafios enfrentados por estudantes indígenas em escolas indígenas e não indígenas representa não apenas uma contribuição para a área da Linguística Aplicada, mas também um passo importante para a valorização, preservação e fortalecimento das línguas indígenas, promovendo uma educação mais

inclusiva, intercultural e sensível às especificidades culturais dos povos originários brasileiros.

2. LÍNGUAS INDÍGENAS BRASILEIRAS

A presença de alunos indígenas em escolas não indígenas exige uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e o reconhecimento da diversidade linguística como um valor educativo. A escola deve ser um espaço de acolhimento e diálogo intercultural, e não de imposição linguística e cultural. Essa abordagem permite compreender como professores e alunos das Terras Indígenas Araribóia e Governador vivenciam as tensões entre o português e as línguas indígenas Tenetehar (Guajajara) e Pyhcop Catiji (Gavião) no cotidiano escolar (Maher, 2010).

A presença dos povos indígenas na história do Brasil, embora constitua parte essencial da formação social, cultural e política do país, durante muito tempo foi tratada de maneira superficial e estereotipada. Isso pode ser observado tanto nos materiais didáticos quanto nas práticas escolares. No contexto atual, compreender a trajetória dessas populações e reconhecer suas contribuições representa um passo fundamental para superar visões reducionistas e promover uma educação comprometida com o respeito à diversidade e aos direitos humanos. Nesse sentido, tornam-se necessárias mais ações que promovam a visibilidade dos povos indígenas. Entre essas ações, destaca-se a inclusão de temáticas indígenas no âmbito da educação escolar (Medeiros, 2008).

Essa inclusão da temática indígena na escola é resultado de um amplo movimento de luta dos povos originários, juntamente com outras entidades, como ONGs, universidades e igrejas, em defesa de seus direitos, principalmente pelo reconhecimento de suas identidades étnicas, culturais, econômicas e sociais (Medeiros, 2008, p. 49).

Segundo Medeiros (2008), a obrigatoriedade da temática indígena no currículo escolar, estabelecida pela Lei nº 11.645/2008, representa uma conquista histórica dos povos originários. A autora explica que a inclusão da história e da cultura indígena na escola não ocorre de forma automática, pois ainda existem resistência, desconhecimento e permanência de estereótipos nos materiais didáticos e na formação docente. Além disso, a autora evidencia que, mesmo diante do avanço legal, ainda existe uma distância entre o que está previsto na legislação e o que efetivamente acontece nas práticas pedagógicas.

Assim, a análise de Medeiros (2008) contribui para compreendermos que a lei, embora necessária, não é suficiente. É preciso romper com uma visão colonial que reduz os povos indígenas ao passado, ignorando sua presença ativa, política e cultural no Brasil

contemporâneo. A relevância da discussão está justamente em revelar essas invisibilidades, demonstrando que a efetivação da lei depende de um movimento contínuo de revisão das práticas pedagógicas, de escuta das comunidades indígenas e de valorização de suas formas próprias de produzir conhecimento.

A educação intercultural bilíngue propõe-se como uma alternativa pedagógica capaz de conciliar o aprendizado da língua portuguesa com a valorização e o uso das línguas indígenas no espaço escolar (Maher, 2010).

Segundo Costa, citada por Silva (2019), os modelos de educação bilíngue e intercultural devem enfatizar quatro aspectos fundamentais para a valorização das línguas e culturas dos povos indígenas: a) currículo elaborado a partir das especificidades culturais e linguísticas das comunidades; b) participação comunitária no processo educativo; c) valorização da oralidade e dos saberes tradicionais; e d) formação de professores bilíngues ou com conhecimento intercultural. A partir disso, compreende-se que a construção de currículos e práticas pedagógicas voltadas para a realidade local exige investigação das práticas já existentes e a construção coletiva de soluções entre comunidades e professores.

No contexto específico das Terras Indígenas Araribóia e Governador, o ensino da língua portuguesa possui um papel ambíguo, pois é visto como instrumento de acesso a direitos e oportunidades, mas historicamente também funcionou como vetor de assimilação e apagamento linguístico. Relatos e estudos com lideranças indígenas apontam que a escolarização deve fortalecer a língua materna e, ao mesmo tempo, preparar os jovens para atuar em espaços não indígenas.

“Um equilíbrio que exige políticas e práticas educativas não assimilacionistas”
(Kopenawa; Queiroz, 2010, p. 69).

Isso reforça a necessidade de propostas pedagógicas que promovam a coexistência e o respeito entre as línguas, em vez da substituição de uma pela outra.

Do ponto de vista metodológico e teórico, a pesquisa-ação mostra-se adequada para intervenções educativas em contextos indígenas, uma vez que combina produção de conhecimento com transformação prática do ambiente educacional. A pesquisa-ação permite que professores, pesquisadores e comunidade produzam materiais e estratégias, como unidades didáticas bilíngues, formação continuada para docentes e materiais de leitura em língua materna, além de avaliarem continuamente seus efeitos no cotidiano escolar (Creswell, 2007; Thiollent, 2011, p. 73).

A escola somente cumprirá seu papel social quando deixar de tratar os povos indígenas como um passado distante e passar a reconhecê-los como sujeitos históricos vivos, atuantes e

produtores de cultura. A invisibilidade dos povos indígenas não é combatida apenas por meio de leis; combate-se também com mudança de postura, revisão de narrativas e abertura para ouvir aqueles que historicamente foram silenciados. Por fim, discutir o ensino e a aprendizagem de línguas indígenas em escolas não indígenas também significa refletir sobre os direitos linguísticos (Medeiros, 2008).

Assim, a educação indígena não pode ser homogênea e padronizada. Ela deve ser construída a partir da realidade cultural de cada comunidade, valorizando a participação coletiva, a oralidade e os saberes ancestrais que orientam a formação das novas gerações. Nesse sentido:

“O processo educativo indígena ocorre de forma comunitária e contínua, sendo a aprendizagem construída na participação nas atividades da vida diária. O conhecimento é transmitido pela convivência, pela oralidade e pela memória coletiva, valorizando a experiência dos mais velhos e a responsabilidade compartilhada” (Bartomeu; Melià, 1979 apud Fernandes, 1989, p. 36).

Portanto, percebe-se que a discussão apresentada até aqui reforça a importância de compreender o papel da escola como espaço de construção do conhecimento, da cultura e da identidade. A partir das reflexões teóricas, é possível entender que o processo educativo não se limita à simples transmissão de conteúdos, mas envolve práticas que valorizam o diálogo, a diversidade e o respeito às diferentes formas de expressão. Nesse sentido, o professor assume uma função essencial como mediador do conhecimento, promovendo experiências que estimulem o pensamento crítico, a autonomia e o protagonismo dos alunos (Freire, 1996).

É válido destacar que, considerando o contexto social, histórico e cultural em que o ensino se desenvolve, torna-se evidente que a educação deve buscar não apenas o domínio técnico, mas também a formação integral do sujeito, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos conscientes, reflexivos e participativos (Libâneo, 2001).

Assim, essa discussão oferece subsídios importantes para compreender e justificar as práticas pedagógicas adotadas, evidenciando como as teorias da educação dialogam diretamente com a realidade vivenciada em uma escola de Amarante do Maranhão e em duas escolas das aldeias das Terras Indígenas Governador e Araribóia. Nesse sentido, convém lembrar que:

“[...] primeiro, é preciso considerar que toda construção curricular deve partir de uma pesquisa aprofundada de cada especificidade étnica e sua história de vida. O desafio é construir um referencial curricular indígena comum para o Maranhão que promova a construção de programas curriculares específicos elaborados a partir dos processos culturais, históricos e étnicos das comunidades indígenas do território” (Costa apud Silva, 2019, p. 42).

Como se nota, a reflexão apresentada por Silva (2019) aborda um aspecto fundamental no campo da educação indígena, ressaltando a importância da construção curricular pautada em uma pesquisa aprofundada das especificidades étnicas e das histórias de vida das

comunidades indígenas. Tal abordagem evidencia uma preocupação legítima com a valorização da diversidade cultural e com a promoção de um ensino que reconheça e incorpore as particularidades históricas e culturais dos povos indígenas do Maranhão.

Essa perspectiva está alinhada aos princípios da educação intercultural bilíngue, que busca respeitar e integrar os saberes tradicionais e as línguas maternas dos povos originários, contrapondo-se a modelos homogêneos e universalizantes de currículo, os quais frequentemente desconsideram as diferenças culturais. Ao enfatizar a construção de um referencial curricular comum, a citação evidencia um desafio complexo: equilibrar a necessidade de um currículo unificado para o Maranhão com a diversidade existente entre as comunidades indígenas.

Isso implica um processo de negociação e construção coletiva, no qual as vozes e os conhecimentos indígenas devem ocupar posição central, e não apenas complementar ao saber acadêmico dominante. Além disso, a elaboração de programas curriculares específicos, fundamentados nos processos culturais, históricos e étnicos das comunidades, destaca a importância da historicidade e da etnicidade como categorias fundamentais para as práticas pedagógicas (Silva, 2019).

Seguindo essa linha de pensamento, entende-se, neste trabalho, que reconhecer a história de vida das comunidades indígenas significa valorizar suas trajetórias, resistências e transformações. Tal reconhecimento contribui para a desconstrução de estereótipos e para a afirmação da identidade dos sujeitos indígenas no contexto educacional. Essa postura dialoga com abordagens críticas da educação, que compreendem a escola como espaço de empoderamento e construção de identidade, e não apenas como local de transmissão de conteúdos (Freire, 1996).

Por fim, essa discussão remete a um compromisso ético e político com a educação indígena, que deve transcender a mera adaptação curricular e constituir-se como um processo dinâmico, plural e participativo. Assim, ressalta-se que a construção de currículos indígenas não pode ser vista apenas como um ato técnico, mas como um exercício de reconhecimento, respeito e valorização das diferenças, contribuindo para a promoção da justiça social e para o fortalecimento dos direitos dos povos indígenas.

Em suma, a reflexão proposta por Silva (2019) constitui um convite à academia e aos educadores para repensarem práticas pedagógicas e curriculares, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva, contextualizada e emancipatória para os povos indígenas do Maranhão.

2.1 INFLUÊNCIA DO ENSINO DE PORTUGUÊS NAS TERRAS ARARIBÓIA E GOVERNADOR

Os povos Guajajara e Gavião, que respectivamente habitam as Terras Indígenas Araribóia e Governador, no Maranhão, mantêm uma forte relação com sua cultura, território e organização social. A identidade do povo Guajajara é construída a partir de práticas ancestrais, como cânticos, rituais, festivais, artesanatos e a transmissão oral do conhecimento. A preservação desses saberes tem sido um desafio diante das influências externas, das políticas educacionais e da exploração ambiental nos territórios indígenas (Maher, 2010).

A população indígena da Terra Indígena Araribóia aumentou de 3.292 habitantes, em 1994, para 5.317, em 2010, chegando a mais de 10 mil pessoas em 2022. Essa população pertence às etnias Guajajara, Awá-Guajá e a alguns grupos Awá isolados. A Terra Indígena Governador, localizada na região central do Maranhão, principalmente no município de Amarante do Maranhão, abriga cerca de 1.360 indígenas da etnia Gavião, conforme dados de 2022.

A principal aldeia da Terra Indígena Araribóia é a Aldeia Juçaral, localizada aproximadamente a 35 km do município de Amarante do Maranhão. A escola pesquisada para a elaboração deste trabalho está situada nessa aldeia. Nessa instituição, nos anos iniciais e no Ensino Fundamental, a maioria dos professores é indígena. Já no Ensino Médio há professores indígenas, porém predominam professores não indígenas. Dessa forma, nesse nível de ensino, o português torna-se a língua dominante na sala de aula.

O povo Gavião (Pyhcop Catiji), que habita a Terra Indígena Governador, no município de Amarante do Maranhão, pertence à família linguística Timbira, do tronco Macro-Jê. Esse povo mantém uma relação profunda com seu território, assim como ocorre com o povo Guajajara. Para o povo Gavião, o território abriga suas histórias, rituais, festivais e formas de organização social e de conhecimentos ancestrais. Portanto, a identidade desse povo é construída por meio da língua, dos cânticos, das pinturas corporais, da transmissão oral e dos saberes compartilhados entre as gerações (Silva, 2019).

A Terra Indígena Governador localiza-se cerca de 10 km do município de Amarante do Maranhão. Em uma das escolas do referido território, observou-se que, nos anos finais, a maioria dos professores é não indígena, enquanto nos anos iniciais predominam professores indígenas. Entretanto, esses professores não estão ensinando os alunos indígenas na língua materna, mas sim em português. Isso pode colocar em risco o uso cotidiano da língua materna dos estudantes indígenas.

A floresta, os rios e as roças comunitárias constituem elementos ancestrais fundamentais para a organização social e para a preservação da cultura indígena. Em razão disso, desafios como a degradação ambiental, a influência externa e a estrutura da educação escolar têm afetado a continuidade desses processos culturais. Isso inclui a transmissão da língua materna, processo que ocorre na convivência diária, por meio de narrativas, rituais e da relação com a família, a comunidade e os professores.

Contudo, esse processo tem sido ameaçado pelo uso crescente da língua portuguesa, especialmente quando isso ocorre nos anos iniciais da vida escolar das crianças indígenas. Nesse sentido, professores indígenas e não indígenas dos anos iniciais e finais precisam compreender a necessidade de fortalecer o ensino da língua materna dos estudantes, a fim de garantir a preservação de conhecimentos tradicionais que somente podem ser plenamente compreendidos dentro de seu contexto linguístico (Kopenawa; Queiroz, 2010).

A língua materna constitui um dos principais pilares da identidade Guajajara e Gavião, sendo essencial para a transmissão dos conhecimentos tradicionais. Em contrapartida, professores indígenas destacam que, com o passar do tempo, muitos jovens têm atribuído maior valor à língua portuguesa do que à própria língua materna, o que dificulta a escrita e a fluência na língua indígena.

Convém destacar que, de acordo com o Censo Escolar de 2015, realizado pelo Ministério da Educação (MEC), existem 3.085 escolas indígenas no Brasil. Segundo o levantamento, são aproximadamente 285 mil estudantes e 20 mil professores que atendem cerca de 305 etnias e falam 274 línguas diferentes. Em grande parte dessas escolas, os alunos recebem educação bilíngue, sendo alfabetizados inicialmente na língua indígena materna e, posteriormente, na língua portuguesa.

Isso não ocorre da mesma forma na região Nordeste, onde muitos povos indígenas passaram a utilizar predominantemente o português devido à proibição histórica do uso de suas línguas nativas durante o período da colonização, o que contribuiu para o esquecimento de muitas delas. Nesse contexto, torna-se importante que, nas aldeias, as aulas também sejam ministradas na língua de cada etnia e que a história da comunidade seja ensinada, para que a cultura tradicional não se perca.

A presença da escola nas comunidades indígenas representa um espaço de tensões e ressignificações culturais. Embora historicamente tenha sido imposta a partir de uma lógica ocidental, muitas comunidades indígenas passaram a reinterpretar seu significado, transformando-a em um ambiente de afirmação identitária e reconstrução de saberes. Nesse sentido, Weber (2006, p. 152) destaca que:

“[...] se, por um lado, a escola dos ‘brancos’ é cobiçada, ela é apropriada de acordo com uma lógica nativa, ainda que transformada” (Weber, 2006, p. 152).

O ensino da língua portuguesa nas comunidades indígenas, embora se apresente como instrumento de inclusão social e escolar, historicamente também tem contribuído para o apagamento das línguas originárias. A imposição do português como língua dominante reflete uma prática colonizadora que desconsidera os saberes e as expressões culturais próprias dos povos indígenas. Tal processo resulta na perda de elementos fundamentais da identidade e da memória coletiva dessas comunidades (Maher, 2010).

Dessa forma, torna-se essencial promover um ensino bilíngue e intercultural que valorize as línguas indígenas, reconhecendo-as como parte do patrimônio imaterial e como meio legítimo de transmissão de conhecimento e preservação cultural. Percebe-se que o ensino da língua portuguesa, apesar de importante para a comunicação e inserção social, acaba apagando gradativamente as línguas e culturas indígenas.

Muitas vezes, o português é imposto como a única forma correta de falar, fazendo com que as crianças indígenas deixem de valorizar a língua de seus ancestrais. Portanto, é necessário que a escola reconheça a riqueza dessas línguas e incentive um ensino que respeite e valorize ambas as culturas, para que o aprendizado aconteça sem que as tradições e identidades dos povos indígenas sejam perdidas.

Ao discutir educação escolar indígena, é fundamental compreender que a escola, para os povos originários, não deve ser um espaço de apagamento cultural, mas de fortalecimento das identidades e dos modos de vida. A educação indígena está diretamente relacionada à defesa do território, à preservação das línguas e à continuidade das tradições. Nesse sentido, como afirma Davi Kopenawa, líder Yanomami, a escolarização deve estar articulada à proteção da terra e à valorização das práticas culturais, de modo que os jovens possam aprender tanto a se defender diante do mundo não indígena quanto a manter viva a história e os saberes de seu povo. Nas palavras do líder indígena:

“[...] Queremos que as escolas fortaleçam as nossas línguas, mas também ensinem os Yanomami a serem médicos, enfermeiros, professores, dentistas e pesquisadores. Queremos continuar a nossa história, que os jovens continuem interessados em ser xamãs, caçadores e pescadores, que saibam construir suas casas e viver com os recursos da nossa floresta. A escola não é para virar ‘branco’!” (Kopenawa, 2010, p. 145).

Essa fala evidencia que a escola indígena deve promover um equilíbrio entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos acadêmicos, garantindo autonomia, continuidade cultural e protagonismo comunitário. A proposta de formar médicos, professores e pesquisadores Yanomami, sem que isso implique o abandono de práticas como a caça, a

pesca ou o xamanismo, revela uma concepção de educação como instrumento de fortalecimento cultural e político. Trata-se de formar sujeitos capazes de transitar entre diferentes realidades, atuando tanto em suas comunidades quanto em espaços institucionais externos, sem perder o vínculo com suas raízes.

Assim, a educação indígena não pode ser vista como mera adaptação ao modelo escolar ocidental, mas como um processo próprio, construído conforme as necessidades, referências, cosmologias e territorialidades específicas de cada povo. Kopenawa (2010) evidencia um dos principais desafios e potencialidades da educação escolar indígena: a construção de um modelo que respeite e valorize os saberes ancestrais, sem abrir mão do acesso aos conhecimentos científicos e técnicos da sociedade envolvente. Essa perspectiva rompe com a lógica assimilacionista que historicamente marcou as políticas educacionais voltadas aos povos indígenas, nas quais a escola era vista como instrumento de integração forçada ao modelo ocidental.

A educação indígena, conforme estabelecida pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), deve ser intercultural, bilíngue e comunitária, orientada pelos princípios da autonomia e da valorização das identidades étnicas. Isso significa que o currículo escolar deve ser construído com base nas cosmologias, línguas, práticas produtivas, formas de organização social e visões de mundo próprias de cada povo, ao mesmo tempo em que possibilita o diálogo com os saberes científicos e tecnológicos contemporâneos.

Além disso, a escola indígena deve ser um espaço de resistência e afirmação identitária, onde os jovens possam se reconhecer como herdeiros de uma história rica e complexa, e não como sujeitos inferiores diante da cultura dominante. A valorização da língua materna, dos rituais, das narrativas orais e das práticas ambientais sustentáveis constitui elemento central nesse processo. Portanto, a educação indígena não representa apenas uma questão pedagógica, mas também política, epistemológica e territorial. Ela exige o reconhecimento da pluralidade de saberes e a superação da monocultura do conhecimento ocidental. É necessário construir uma escola que não colonize, mas emancipe, que não apague, mas fortaleça os caminhos próprios de cada povo.

3. METODOLOGIA

Considerando o teor da proposta que integra este trabalho e o modo como foram

tratados os dados, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa. Quanto a isso, destaca-se que, do ponto de vista metodológico e teórico, a pesquisa-ação mostra-se adequada para intervenções educativas em contextos escolares e, neste estudo, particularmente, em contextos de duas escolas indígenas e uma escola não indígena, uma vez que combina produção de conhecimento com transformação prática do ambiente educacional.

Além disso, a pesquisa-ação permite que professores, pesquisadores e comunidade produzam coletivamente materiais e estratégias, como unidades didáticas bilíngues, formação continuada para docentes e materiais de leitura em língua materna, além de avaliarem continuamente seus efeitos no cotidiano escolar (Creswell, 2007; Thiollent, 2011, p. 73).

Quanto aos procedimentos envolvendo a geração dos dados, a pesquisa-ação, de acordo com Thiollent (2011, p. 16), pode apresentar um objetivo prático ou um objetivo instrumental. A pesquisa com objetivo prático busca contribuir para a solução de um problema considerado central, chegando a uma solução e à elaboração de propostas de ação.

Para a fundamentação teórica e para a validação dos dados deste estudo, foi realizado um levantamento bibliográfico. Portanto, esta pesquisa também é de natureza bibliográfica. Conforme explica Lakatos (2003, p. 183):

“[...] a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito.”

No contexto deste estudo, interessa-nos compreender, a partir dos pressupostos da Linguística Aplicada, como estudantes e professores das etnias Guajajara e Gavião lidam com questões relacionadas ao fortalecimento, à preservação e ao enfraquecimento de suas línguas maternas, considerando que muitos jovens indígenas dessas duas etnias estudam em escolas não indígenas situadas na zona urbana de Amarante do Maranhão.

Os dados foram obtidos por meio de pesquisa de campo, realizada a partir de conversas com professores e estudantes indígenas das etnias Gavião e Guajajara, bem como por meio da observação in loco de aulas em três escolas, sendo duas indígenas e uma não indígena, localizadas na Terra Indígena Araribóia, na Terra Indígena Governador e na cidade de Amarante do Maranhão. Devido ao modo como esses dados foram analisados, esta pesquisa caracteriza-se também como qualitativa, a qual, segundo Creswell (2007, p. 187), “é uma pesquisa interpretativa, com o investigador geralmente envolvido em uma

experiência sustentada e intensiva com os participantes”, cuja análise dos dados concentra-se no conteúdo das informações fornecidas pelos participantes.

3.1 Contextos do Levantamento dos Dados

Para o levantamento dos dados, foram realizadas visitas em três escolas. Assim, a coleta dos dados ocorreu in loco, por meio de observações escritas, notas de campo e registros escritos de conversas com a comunidade escolar, composta por alunos, professores e gestores. Não houve barreiras para a realização da pesquisa de campo no que se refere ao acesso às dependências das escolas observadas.

Quanto à escola localizada na cidade, trata-se de uma instituição que atende ao Ensino Médio regular e à modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), desempenhando um papel fundamental na oferta de educação para diferentes públicos.

A escola possui aproximadamente 833 alunos matriculados no ensino regular e 96 alunos na modalidade EJA, distribuídos em 22 turmas nos turnos matutino, vespertino e noturno. O funcionamento da instituição ocorre no turno da manhã, das 07h00 às 12h25; no turno da tarde, das 13h00 às 18h25; e no turno da noite, das 19h00 às 22h30. A equipe gestora é composta por um gestor geral, uma gestora adjunta e uma gestora auxiliar. Além disso, a escola conta com um total de 117 servidores, entre docentes e demais profissionais da educação.

No que se refere à estrutura física, a instituição dispõe de salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, sala de professores, salas para secretaria e direção. Possui também cozinha, banheiros e pátio coberto. Portanto, no que concerne à sua infraestrutura, trata-se de uma escola que oferece condições adequadas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Esses espaços contribuem para a realização de práticas educativas diversificadas, embora também evidenciem desafios comuns às escolas públicas, especialmente no que diz respeito à manutenção e à ampliação de recursos didáticos.

Quanto às outras duas escolas, ambas são indígenas e estão localizadas, respectivamente, na Terra Indígena Araribóia, no município de Amarante do Maranhão, e na Terra Indígena Governador.

A escola localizada na Terra Indígena Araribóia é composta por uma equipe gestora indígena e conta com um gestor geral e um gestor adjunto. Em seu corpo administrativo, a escola possui 25 funcionários, porém não dispõe de funcionários para exercer as funções de porteiro e faxineiro.

Atualmente, a escola possui 250 alunos distribuídos nos três turnos, em turmas multisseriadas, abrangendo estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Quanto à estrutura física, a unidade escolar é composta por duas salas de aula, uma sala de professores, um banheiro masculino e um banheiro feminino com divisórias, ambos adaptados para facilitar a mobilidade interna, uma cantina com cozinha e um bebedouro. Além dessas divisões, a escola também conta com pátios cobertos. Outro ponto observado foi o acesso à internet de alta qualidade. Os alunos têm acesso a esse recurso em razão das normas legais que garantem conectividade nas escolas públicas. A Lei nº 15.360/2026 estabelece que o acesso à internet constitui condição mínima para o funcionamento das escolas públicas de educação básica. Complementarmente, a Lei nº 14.172/2021, que institui o Programa Internet Brasil, garante conectividade para fins educacionais a alunos e professores da rede pública.

Quanto à disponibilização de materiais didáticos, observou-se que os discentes não possuem acesso a uma variedade de recursos que facilitem o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, os professores procuram levar os materiais necessários para auxiliar os alunos nas atividades escolares.

No que se refere ao corpo docente, todos os professores possuem graduação em suas respectivas áreas de atuação, e a maioria é efetiva e possui aproximadamente 20 anos de experiência na docência. Com profissionais capacitados, a escola destaca-se por seu compromisso com a inclusão e a sustentabilidade, criando um ambiente educacional acolhedor para os alunos indígenas.

Quanto à segunda escola indígena, esta está situada na Terra Indígena Governador, no município de Amarante do Maranhão. A escola conta com um gestor da etnia Gavião e, no momento da pesquisa, não possuía gestor adjunto. Em seu quadro de servidores, a instituição possui 20 funcionários e atualmente atende 110 alunos matriculados.

No que concerne à estrutura física, a unidade escolar é composta por três salas de aula, uma sala de professores, um banheiro masculino e um banheiro feminino com divisórias, ambos adaptados para facilitar a mobilidade interna, uma cantina com cozinha e um bebedouro. Além dessas divisões, a escola ainda conta com pátios cobertos.

Outro ponto observado foi o acesso à internet de alta qualidade. Os alunos têm acesso a esse recurso devido às normas legais que garantem conectividade nas escolas públicas. A Lei nº 15.360/2026 determina que o acesso à internet é uma condição mínima para o funcionamento das escolas públicas de educação básica. Complementarmente, a Lei nº 14.172/2021, que institui o Programa Internet Brasil, garante conectividade para fins

educacionais a alunos e professores da rede pública.

Quanto ao acesso a materiais didáticos, os discentes possuem acesso a diferentes recursos pedagógicos que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere ao corpo docente, todos os professores possuem graduação em suas áreas de atuação, embora alguns ministrem componentes curriculares em outras áreas para complementar sua carga horária na escola. A maioria dos docentes é efetiva e possui aproximadamente 20 anos de experiência na docência. Dessa forma, a escola conta com profissionais capacitados, o que contribui para o fortalecimento de um ambiente educacional acolhedor e comprometido com a inclusão e a valorização dos estudantes indígenas.

3.2 Discutindo os Dados do Estudo

Os dados aqui apresentados foram levantados a partir de entrevistas realizadas com cinco alunos indígenas, dois professores indígenas e um professor não indígena, todos vinculados às escolas observadas. Para melhor compreensão, as respostas foram organizadas de acordo com a relação dos entrevistados com as respectivas escolas.

A entrevista busca encontrar respostas para a questão norteadora deste estudo, com o intuito de alcançar os objetivos da pesquisa. Assim, iniciando pelo objetivo específico de diagnosticar as práticas linguísticas e os desafios enfrentados por estudantes e professores indígenas nas escolas investigadas, questionamos alunos, gestores e professores das escolas indígenas sobre a importância de estudantes indígenas frequentarem escolas localizadas nas aldeias.

As respostas foram gravadas e transcritas por uma das pesquisadoras, indígena da etnia Guajajara e ex-aluna de uma das escolas indígenas observadas. As escolas observadas foram identificadas da seguinte forma: E1, correspondente à Escola Indígena da Terra Araribóia; E2, referente à Escola Indígena da Terra Governador; e E3, correspondente à Escola de Amarante, também denominada escola urbana. Para preservar a identidade dos entrevistados, foram utilizadas siglas de identificação. Assim, os participantes foram identificados da seguinte maneira: PEI-1, Professor Indígena da Escola 1; PEI-2, Professor Indígena da Escola 2; GEI-1, Gestor da Escola Indígena 1; GEI-2, Gestor da Escola Indígena 2; e GENI, Gestor da Escola Não Indígena.

Quadro 1 – Percepção dos gestores indígenas sobre a importância de alunos indígenas estudarem em escolas das aldeias.

Pergunta: Qual a importância de o aluno estudar na Aldeia?
Objetivo: diagnosticar os desafios enfrentados por professores indígenas nas escolas investigadas.

Respostas	Respondentes
<i>“é importante o aluno estudar na aldeia sabemos que falta a estrutura da escola os materiais de didáticos e maioria dos alunos estuda na cidade por conta disso. Mas, ele está perdendo também a sua identidade a sua língua materna porque quando vai na cidade ele não vai querer mais saber da sua cultura, mas sim, as coisas dos brancos dos karaiw o que eles veem vem influenciando eles cada vez mais e cada vez mais não vão querer mais saber das suas tradições e não vão querer mais falar na sua língua materna. Porque aqui na aldeia nós temos uma escola diferenciada que o aluno vai aprender falar na língua escrever na língua materna e não perder a sua identidade a sua ancestralidade.”</i>	GEI-1
<i>Na minha concepção é importante o aluno indígena estudar na Aldeia Porque aqui ele vai aprender falar na língua materna e a escrita e vai desenvolver mais as suas culturas não perdendo a sua identidade e permanecendo as suas tradições e vão aprender mais com os mais velhos com as histórias com os cânticos e isso vem fortalecendo a nossa identidade e vivências e desenvolver mais aprendizagem na língua escrita que é na língua materna porque na cidade o aluno indígena vai ter materiais didáticos assim de acordo com as normas do material dos brancos mas só que ele vai estar perdendo também a falar na sua língua e também a escrita isso leva o aluno perder a sua identidade porque está ali vai aprender só as coisas dos não indígenas isso acaba transformando o aluno de uma forma que não vai querer mais saber mais da sua identidade e de viver como indígena.</i>	GEI-1

Fonte: Autore, 2026.

Como se observa, ambos os gestores apontam problemas estruturais em suas escolas. Entretanto, defendem que estudar na escola da própria comunidade favorece significativamente a formação identitária e linguística dos alunos indígenas. Por esse motivo, os gestores consideram essa escolha fundamental para a continuidade de suas ancestralidades, incluindo a preservação da língua materna, da cultura e da própria identidade indígena.

Nessa mesma perspectiva, foram ouvidos alunos indígenas matriculados nas três escolas observadas, com o objetivo de compreender a percepção deles acerca da importância de estudar ou não em escolas localizadas nas aldeias. Para esta discussão, foram selecionadas as falas de cinco dos entrevistados.

Quadro 2: Percepção dos estudantes sobre estudarem em escolas indígenas e não indígenas

Pergunta: Para você, qual a importância de estudar na escola de uma Aldeia?	
Objetivo: diagnosticar as práticas linguísticas e os desafios enfrentados por estudantes e indígenas nas escolas investigadas.	
Respostas	Respondentes
<i>Eu estudo aqui na aldeia porque eu quero aprender mais a minha cultura, a minha língua materna, porque nós podemos aprender aqui e continuar com a nossa identidade e manter as nossas tradições e os conhecimentos dos antepassados e a gente está aqui [...] e muitas vezes os alunos que estudam na cidade fala para mim porque que você não estuda na cidade? Ai, eu falo não. Porque, eu posso aprender também aqui. Não é só na cidade que a gente vai aprender a gente aprende aqui na aldeia [...] se a gente como aluno não se interessar e não observar o professor a gente não vai aprender mesmo que a gente vai em melhores escolas se o aluno não se interessar não vai aprender não vai adquirir o conhecimento em todo lugar a gente aprende depende de cada um de nós de querer.</i>	Estudante 1 E1

<i>É importante estudar aqui na aldeia porque eu vou aprender mais falar na minha língua e a escrita. E a gente pode aprender aqui porque os professores que dão aulas na cidade e eles dão a aula aqui na nossa Aldeia e a gente tem que aprender mais com eles e também não perdendo a nossa cultura e a nossa identidade e muitos alunos que estudam na cidade eles falam para mim eu estudar também, mas eu pergunto para eles se é igual aqui e falam que não e falam que não tem na nossa língua materna e os direitos indígenas também e esses materiais que falta lá e por esse motivo que eu não estudo na cidade porque a gente tem que dar valor à nossa identidade ao nossos materiais que a gente utiliza aqui da Aldeia mesmo que os brancos tem todos os materiais a gente tem também, porque assim como ciência , geografia e outros materiais que a gente tem aqui na aldeia.</i>	Estudante 2 – E 2
<i>Eu quero estudar na cidade porque é mais melhor do que na Aldeia porque lá não tem uma estrutura melhor por esse motivo que eu estudo aqui e muitas vezes eu tenho medo de as pessoas fazer preconceito comigo. Esse é o meu medo eu vim estudar aqui na cidade por conta de que o meu pai é uma alcoólatra e por esse motivo que eu venho aqui morar na cidade com a minha tia e por isso o motivo que eu estudo aqui na cidade.</i>	Estudante 3- E3
<i>Não escondo a minha identidade. Porque é importante para mim. Eu me reconheço como indígena, mas só que eu tenho medo de as pessoas me criticar e não fazer amizade comigo e isso é o meu medo na sala de aula e também de ser rejeitado .</i>	Estudante 4 – E3
<i>Eu estou aqui na cidade porque é mais melhor e eu vou aprender mais e adquirir mais aprendizagem mas o meu maior medo é que as pessoas tenham preconceito contra mim e eu moro aqui na cidade por conta que a minha mãe meus pais moram aqui eles trabalham aqui por esse motivo que eu estudo aqui na cidade mas eu me adaptei com as coisas dos brancos e eu não quero ser mas indígena eu tenho vergonha de dizer que eu sou indígena e muitas vezes eu penso queria ser diferente não ser indígena e quando as pessoas me perguntam se eu sou indígena eu falo que não porque eu tenho medo de eles não querer mais fazer amizade comigo e eu falo que não e também perguntam se eu falo na minha língua falo que não porque se eu falar eles vão me rejeitar e não vão querer mais falar comigo.</i>	Estudante 5 – E3

Fonte: Autor, 2026.

Na fala do Estudante 1 da E1, observa-se uma reflexão importante sobre o processo de aprendizagem ao afirmar que “se o aluno não se interessar, não vai aprender, mesmo que vá nas melhores escolas”. Trata-se de uma fala significativa, pois demonstra maturidade ao compreender que o conhecimento não é recebido de forma passiva, mas construído por meio do interesse e do esforço individual. Essa percepção contribui para desconstruir o preconceito de que o ensino nas aldeias seria menos eficiente do que o ensino ofertado nas escolas urbanas.

A fala do Estudante 2 da E2 evidencia falhas relevantes no currículo das escolas urbanas, especialmente no que se refere à ausência da língua materna e à falta de discussões sobre os direitos indígenas. Enquanto muitas pessoas enxergam a aldeia como um lugar improvável para o aprendizado, o estudante percebe a cidade como um espaço marcado pela ausência de identidade, de reconhecimento cultural e de materiais específicos voltados para os estudantes indígenas. Esse relato demonstra que, embora a escola urbana disponha de diversos recursos materiais, ela ainda se mostra incompleta para o estudante indígena, pois desconsidera sua realidade cultural e existencial.

O desejo de estudar na cidade aparece, nesse contexto, não apenas relacionado às questões pedagógicas, mas também às condições familiares e sociais vivenciadas pelo

estudante. Ao mencionar o alcoolismo do pai como um dos motivos para a mudança, o aluno revela uma realidade difícil, na qual a escola urbana passa a representar um espaço de refúgio e de busca por melhores condições de vida.

Ao afirmar que não esconde sua identidade e sua língua materna, o estudante também relata o medo de sofrer críticas, bullying e rejeição em sala de aula. Dessa forma, evidencia-se a insegurança vivenciada pelo aluno indígena no ambiente escolar urbano. Isso permite inferir que a escola da cidade ainda não se constitui plenamente como um espaço acolhedor para a diversidade cultural e linguística.

A escuta dos estudantes indígenas também revelou questões dolorosas relacionadas às lutas identitárias dos povos originários brasileiros. Quando um estudante afirma “eu não quero mais ser indígena”, “tenho vergonha” e “falo que não sou”, percebe-se um processo de negação da própria identidade. Essa fala demonstra o impacto do preconceito, da exclusão e da desvalorização da cultura indígena por parte da sociedade, fatores que contribuem para o apagamento identitário desses sujeitos.

Após a escuta dos alunos e professores indígenas, também foi ouvido um professor não indígena que atua na escola indígena localizada na Terra Indígena Governador, identificada como E2. A escuta desse professor teve como objetivo compreender sua percepção acerca do trabalho desenvolvido em escolas indígenas.

Quadro 3: Percepção de um professor não indígena sobre a importância de trabalhar em escolas das aldeias

Pergunta: Para você, qual a importância de trabalhar na escola de uma Aldeia?	
Objetivo: diagnosticar os desafios enfrentados por professores (não)indígenas nas escolas investigadas.	
Respostas	Respondentes
<i>Eu sou professor não indígena eu gosto de dar aula aqui na aldeia porque os alunos respeitam o professor na sala de aula. Eles ficam nos horários certo, eles não saem da sala de aula e isso nos motiva a dar aula na aldeia. Porque dá aula na cidade é diferente lá os alunos não respeitam o professor. Eles não dão atenção ao professor na sala de aula. Isso é muito triste pra nós porque os alunos não querem ouvir mais o professor! Não respeitam mais. E aqui não, os alunos, eles ouvem a gente, eles aprendem e eu gosto muito de dá aula para os alunos indígenas, porque eles respeitam muito gente na sala de aula.</i>	Prof. E 2

Para um professor que, possivelmente, vem de experiências desgastantes em escolas urbanas, marcadas pela falta de respeito por parte dos alunos, essa realidade pode ser considerada desmotivadora. No entanto, a realidade observada nas escolas das aldeias apresenta diferenças significativas. A receptividade e o cumprimento dos horários por parte dos alunos indígenas foram aspectos destacados positivamente pelo docente entrevistado. Isso demonstra que o respeito mútuo constitui a base de qualquer processo de aprendizagem, seja no contexto escolar indígena ou não indígena.

As falas dos entrevistados evidenciam a importância das escolas das aldeias e demonstram como o fato de alunos indígenas estudarem nessas instituições pode contribuir para a preservação da língua materna e para o fortalecimento de suas identidades. Ao mesmo tempo, os relatos dos estudantes também revelaram que alguns preferem estudar na escola urbana devido à falta de materiais didáticos e à insuficiência de infraestrutura nas escolas indígenas.

Diante disso, destaca-se que a escuta dos participantes foi fundamental para o alcance do principal objetivo desta pesquisa, que consiste em desenvolver uma proposta pedagógica bilíngue que contribua para o fortalecimento das línguas Tenetehar (Guajajara) e Pyhcop Catiji (Gavião) no contexto de escolas indígenas e não indígenas de Amarante do Maranhão. Para alcançar esse objetivo, tornou-se essencial compreender as percepções dos alunos e professores envolvidos na pesquisa.

Desse modo, o envolvimento entre as pesquisadoras e os participantes ocorreu de forma cooperativa, visando à construção de possíveis soluções para o problema identificado. No caso deste estudo, observou-se que as línguas faladas pelos jovens das etnias Guajajara e Gavião encontram-se, de certo modo, ameaçadas. Assim, a proposta de execução de um projeto de intervenção que pudesse contribuir para o fortalecimento dessas línguas indígenas revelou-se de grande importância para a comunidade pesquisada.

Nesse contexto, a proposta apresentada sugere ações conjuntas envolvendo professores, alunos e comunidade. Dessa forma, configura-se um cenário favorável ao desenvolvimento da pesquisa-ação no campo da Linguística Aplicada. Sobre isso, Paiva (2019, p. 73) afirma:

“A pesquisa-ação em Linguística Aplicada é feita por um professor pesquisador ou por um pesquisador em colaboração com um ou mais professores, visando compreender e melhorar um ambiente educacional.”

Desse modo, a pesquisa-ação caracteriza-se, por natureza, como participativa, pois os sujeitos pesquisados, juntamente com o pesquisador, tornam-se produtores diretos do conhecimento. No contexto deste estudo, a colaboração entre pesquisadoras e participantes ocorreu de maneira direta, considerando que uma das autoras pertence à etnia Guajajara, é casada com um professor da etnia Gavião e, durante as aulas de Linguística Aplicada do curso de Letras Português do Programa Caminhos do Sertão, percebeu que já vivenciou e ainda vivencia situações problemáticas relacionadas ao uso e ao ensino de sua língua materna, o Tenetehar. A partir dessas reflexões, as autoras definiram um terceiro objetivo específico para o estudo: aplicar atividades de leitura, escrita e oralidade voltadas ao fortalecimento

linguístico nas escolas participantes.

Dito isso, destaca-se que a escuta e a convivência com os participantes do estudo foram fundamentais para compreender a dimensão da problemática investigada e para subsidiar a proposta elaborada com o intuito de enfrentar os problemas relacionados à língua e à identidade dos povos indígenas Guajajara e Gavião. Essa problemática, no âmbito das políticas públicas, aponta para a necessidade de fortalecer programas já existentes e também de criar novas políticas que ofereçam suporte a alunos e professores, indígenas e não indígenas, que veem na educação uma oportunidade de transformação da realidade social em que vivem.

Diante disso, foi elaborada uma proposta de intervenção pedagógica intitulada “Dizer Não ao Apagamento das Origens”. O foco central da proposta consiste no fortalecimento das línguas Tenetehar (Guajajara) e Pyhcop Catiji (Gavião) no contexto das escolas observadas. Sua elaboração atende ao objetivo principal deste estudo, que é desenvolver uma proposta pedagógica bilíngue capaz de contribuir para o fortalecimento das línguas Tenetehar (Guajajara) e Pyhcop Catiji (Gavião) em escolas indígenas e não indígenas de Amarante do Maranhão.

3.3 PROPOSTA DIZER “NÃO AO APAGAMENTO DAS ORIGENS”

O processo de elaboração de qualquer proposta ou projeto de ensino e aprendizagem requer o envolvimento direto de aprendizes e professores. No contexto da proposta “Dizer ‘Não ao Apagamento das Origens’”, sua elaboração tem como base as interlocuções realizadas com os entrevistados, e sua execução requer a colaboração de toda a comunidade escolar. O suporte teórico fundamenta-se em autores como Paulo Freire, com a educação como prática libertadora; Catherine Walsh, com a perspectiva da interculturalidade crítica; e Ailton Krenak, com as discussões sobre identidade e resistência. As sugestões aqui apresentadas baseiam-se em uma proposta de intervenção elaborada a partir das experiências das autoras durante o Estágio Supervisionado, momento em que tiveram contato direto com a realidade da sala de aula no contexto investigado neste estudo. Assim, a proposta possui como objetivos: a) refletir sobre identidade e pertencimento; b) discutir o conceito de apagamento cultural; c) valorizar as línguas indígenas como patrimônio cultural; d) desenvolver práticas pedagógicas interculturais; e e) combater estereótipos relacionados aos povos indígenas.

O público-alvo da proposta compreende alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de escolas não indígenas. Como resultados esperados, destacam-se a redução de atitudes

preconceituosas, o fortalecimento da autoestima dos estudantes indígenas, a construção de uma escola mais inclusiva e plural e a valorização da diversidade linguística e cultural.

A justificativa da proposta fundamenta-se no fato de que, mesmo com a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena, conforme estabelecido pela Lei nº 11.645/2008, muitas escolas não indígenas ainda não colocam essa legislação em prática. Em razão disso, ainda persistem nas escolas urbanas processos de apagamento das identidades, das línguas e dos saberes originários. Além disso, muitos estudantes indígenas que frequentam escolas na zona urbana enfrentam situações de preconceito, silenciamento cultural, desvalorização da língua materna e pressão para negar sua própria identidade.

Fase 1 – Problemática e Diagnóstico: Eixo Oralidade

Na Fase 1 será trabalhado o eixo da oralidade por meio de rodas de conversa sobre identidade. Nessa etapa, serão realizadas perguntas aos alunos com o objetivo de promover reflexões acerca de suas identidades. Para iniciar as discussões, o professor fará a seguinte pergunta: “O que acontece quando alguém é impedido de ser quem é?”. Em seguida, será realizada a exibição de trechos de documentários e filmes sobre povos indígenas contemporâneos, como o filme *Índio Cidadão?*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ti1q9-eWtc8>.

Nesta fase, o eixo da oralidade constitui um momento de diálogo com os alunos sobre questões relacionadas à identidade e à cultura dos povos originários brasileiros. Desse modo, será explicado que o apagamento cultural ocorre quando a escola silencia a língua indígena, fazendo com que os alunos se adaptem ao português e, gradativamente, deixem de se comunicar oralmente em sua língua de origem. Também será discutido que, muitas vezes, o aluno indígena é reconhecido apenas como representação de uma cultura do passado, juntamente com seus ancestrais, sua língua materna e seus costumes.

Ainda na Fase 1, considera-se importante que o professor apresente aos alunos as palavras Guajajara e Tenetehar, explicando seus significados e seus contextos culturais.

Fase 2 – Língua e Identidade: Eixos Leitura e Escrita

Na Fase 2, para trabalhar o eixo da leitura, os alunos terão contato com textos de autores indígenas contemporâneos, demonstrando que os povos indígenas estão vivos, escrevendo e produzindo conhecimento, como Daniel Munduruku, Eliane Potiguara e Ailton

Krenak. Nessa etapa, os alunos compartilharão as leituras com os colegas durante rodas de conversa.

No eixo da escrita, será proposta a produção de textos autobiográficos com o tema “Minha história, minha origem”. Também serão desenvolvidas produções de cartazes, campanhas escolares contra o preconceito e a construção do mural “Palavras que resistem”.

No eixo da oralidade, sugere-se a realização de debates sobre identidade e resistência, além da participação de um representante indígena convidado para falar sobre sua língua e sua cultura. Nesta fase, será possível integrar os eixos identidade cultural, oralidade, leitura e escrita por meio de diferentes atividades pedagógicas.

No eixo leitura e identidade cultural, serão apresentadas palavras de origem indígena incorporadas à língua portuguesa, como “abacaxi”, “pipoca” e “jacaré”, promovendo também discussões sobre preconceito linguístico.

No eixo identidade e cultura, serão realizadas atividades comparativas entre estereótipo e realidade, demonstrando que os povos indígenas vivem tanto em aldeias quanto em cidades, utilizam tecnologias, redes sociais, produzem livros, filmes e pesquisas, além de muitos serem bilíngues. Também será trabalhada a valorização da origem, da língua e da identidade indígena no ambiente escolar urbano, combatendo o preconceito e o apagamento cultural. Dessa forma, pretende-se promover reflexões sobre identidade e pertencimento, valorizar as línguas indígenas como patrimônio cultural e desenvolver práticas pedagógicas interculturais.

No eixo leitura e oralidade, poderão ser desenvolvidas atividades envolvendo comparações entre português padrão, variação linguística e preconceito linguístico, incentivando os alunos à reflexão e ao respeito às diferentes formas de uso da língua. As atividades poderão incluir oficinas de fortalecimento linguístico, práticas de oralidade e memória cultural, leitura e tradução de narrativas indígenas e produções bilíngues elaboradas pelos estudantes.

Além disso, poderá ser discutido que, mesmo com a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena prevista na Lei nº 11.645/2008, muitas escolas não indígenas ainda não colocam essa legislação em prática, contribuindo para a permanência do apagamento das identidades, das línguas e dos saberes originários. Como consequência desse processo, muitos estudantes indígenas enfrentam preconceito, silenciamento cultural, desvalorização da língua materna e pressão para negar sua própria identidade.

Fase 4 – Culminância

A aprendizagem construída em sala de aula deve alcançar os espaços extraescolares. Sendo assim, a culminância das atividades deve prever a socialização dos conhecimentos produzidos de forma mais ampla, envolvendo escola e comunidade.

Ao final do ciclo de atividades, sugere-se a realização de uma Mostra Intercultural com apresentações orais, leitura de textos autorais, exposição de murais e espaços de diálogo com a comunidade intra e extraescolar. Esse momento é importante para que os alunos se sintam valorizados, percebendo que suas produções textuais possuem relevância para além de uma simples avaliação escolar voltada à atribuição de notas.

Fase 5 – Avaliação

A avaliação será processual e formativa, observando a participação dos alunos nas rodas de conversa, nas produções textuais, no envolvimento nas atividades coletivas e nas mudanças de postura diante da temática trabalhada. Isso inclui a análise das produções textuais escritas e orais dos estudantes, bem como de suas percepções acerca das atividades desenvolvidas.

Para avaliar o impacto da intervenção, será solicitado que os alunos realizem anotações durante todo o percurso das atividades em um bloco denominado “Memorial de Aprendizagem”. Nesse espaço, deverão registrar suas percepções, dúvidas e conhecimentos adquiridos ao longo da realização de cada atividade proposta.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa evidenciou a complexidade dos desafios enfrentados por estudantes e professores indígenas das etnias Guajajara e Gavião no contexto escolar das Terras Indígenas Araribóia e Governador, localizadas no município de Amarante do Maranhão, bem como em uma escola não indígena situada no mesmo município. A partir de uma abordagem qualitativa, foi possível compreender como questões sociolinguísticas, culturais e pedagógicas influenciam diretamente o ensino e a aprendizagem das línguas Tenetehar e Pyhcop Catiji, impactando significativamente sua preservação e fortalecimento.

As entrevistas realizadas revelaram que, tanto nas escolas indígenas quanto nas escolas urbanas, persistem dificuldades estruturais e metodológicas que limitam a valorização e o uso efetivo das línguas maternas no ambiente escolar. Professores e estudantes apontaram, principalmente, a falta de materiais didáticos adequados e de práticas pedagógicas voltadas para a valorização das línguas indígenas. Além disso, observou-se que a convivência entre as línguas

indígenas e a língua portuguesa nas escolas não indígenas, muitas vezes, gera conflitos identitários e contribui para o enfraquecimento das línguas originárias. Apesar disso, também foi possível perceber movimentos de resistência por parte de professores e estudantes no enfrentamento dessas dificuldades.

Desse modo, constata-se que o objetivo geral deste trabalho foi plenamente atingido. A partir do diagnóstico das barreiras estruturais e sociolinguísticas que promovem o apagamento cultural no cenário urbano, a pesquisa logrou êxito ao culminar na elaboração teórica e metodológica da proposta de intervenção pedagógica "Dizer Não ao Apagamento das Origens". Essa proposta consolida-se como uma alternativa viável e colaborativa para o fortalecimento e manutenção das línguas Tenetehar e Pyhcop Catiji nos contextos escolares investigados.

Assim, o trabalho reforça a importância de políticas públicas comprometidas com a educação bilíngue e intercultural, bem como com a valorização das línguas indígenas nos diferentes contextos escolares. Nesse sentido, a Linguística Aplicada apresenta-se como uma área fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais justas, inclusivas e respeitadas em relação às especificidades linguísticas e culturais dos povos indígenas.

Além disso, a pesquisa possibilitou uma reflexão mais ampla sobre a importância da educação indígena como espaço de fortalecimento cultural, linguístico e identitário. As experiências vivenciadas durante o desenvolvimento deste estudo permitiram compreender a relevância da diversidade cultural dos povos indígenas e a necessidade de valorização de suas identidades, línguas e tradições. Também foi possível perceber que muitos estudantes indígenas ainda enfrentam situações de preconceito, exclusão e insegurança em relação à própria identidade, especialmente em contextos escolares urbanos. Dessa forma, torna-se fundamental promover práticas educativas que incentivem o respeito às diferenças étnicas e culturais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e plural.

A escuta dos participantes evidenciou que, mesmo com a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena, em muitas escolas não indígenas ainda persiste o apagamento das identidades, das línguas e dos saberes originários. Consequentemente, os estudantes indígenas que frequentam essas escolas enfrentam barreiras linguísticas e diferentes formas de preconceito, o que muitas vezes gera pressão para negar sua própria identidade. Desse modo, dizer "não" ao apagamento significa afirmar o direito à memória, à ancestralidade e à diversidade cultural como elementos constitutivos da educação indígena no Brasil.

Com isso, conclui-se que a sociedade brasileira ainda precisa avançar nas discussões sobre a questão indígena na perspectiva intercultural, valorizando a diversidade que caracteriza o país e reconhecendo a importância dos diferentes povos presentes em seu território. Nesse

sentido, a educação escolar diferenciada pode contribuir significativamente para o fortalecimento da identidade cultural e linguística das comunidades indígenas.

REFERÊNCIAS

BARTOMEU, Melià. Educação indígena e alfabetização. In: FERNANDES, Florestan. *A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios*. Petrópolis: Vozes, 1989.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luísa Merino de Freitas (orgs.). *Povos indígenas & educação*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 jun. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008.

CHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luísa Merino de Freitas (orgs.). *Povos indígenas & educação*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

COSTA, Thalia. *Educação bilíngue e valorização das línguas indígenas*. In: SILVA, Ilma Maria. *Educação intercultural e bilinguismo indígena*. São Luís: [s.n.], 2019.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FONSECA, Marcus Vinícius; FERNANDES, Alexandra Borges; SILVA, Carolina Mostaro Neves da (orgs.). *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

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

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010: características gerais dos indígenas*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

KOPENAWA, Davi; QUEIROZ, [prenome não informado]. *Educação indígena, identidade cultural e resistência linguística*. [S.l.: s.n.], 2010.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2001.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. *Educação indígena, língua e interculturalidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

MEDEIROS. *Educação escolar indígena e políticas de valorização cultural*. [S.l.: s.n.], 2008.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

REVISTA TERRITÓRIOS CULTURAIS INDÍGENAS: Gavião, Guajajara, Krikati. Organização de Jéssica Tenório; Silvania Silva. São Paulo: Ação Educativa, 2025.

SILVA, Ilma Maria. *Educação intercultural e bilinguismo indígena*. São Luís: [s.n.], 2019.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial*. [S.l.: s.n.], [s.d.].

WEBER. *Escola indígena, identidade e processos culturais*. [S.l.: s.n.], 2006.

MPF. Ministério Público Federal. *Escolas indígenas*. Disponível em: <https://turminha.mpf.mp.br/explore/comunidade-indigena/escolas-indigenas>. Acesso em: 24 maio 2026.

TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL. *Terra Indígena Araribóia*. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3672>. Acesso em: 24 maio 2026.