

ECOLOGIAS LINGUÍSTICAS NA AMAZÔNIA INDÍGENA: BILINGUISMO, IDENTIDADE CULTURAL E JUSTIÇA EDUCACIONAL NO ALTO SOLIMÕES

**LINGUISTIC ECOLOGIES IN INDIGENOUS AMAZONIA: BILINGUALISM,
CULTURAL IDENTITY, AND EDUCATIONAL JUSTICE IN THE UPPER
SOLIMÕES**

Linguística & Letras e Artes, Ciências Humanas • 12/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/783839714](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/783839714)

Sérgio Nunes de Jesus¹

Jorge Luiz de Freitas Lima²

Suzenir Aguiar da Silva³

Edmilson Maria de Brito⁴

Shyrley de Almeida Alves⁵

Reginaldo Conceição da Silva⁶

RESUMO

O presente estudo analisa as relações entre bilinguismo, identidade cultural e educação escolar indígena na região do Alto Solimões, evidenciando os desafios enfrentados por estudantes das etnias Tikuna, Marubo e Kokama no processo de aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua. A partir da análise de fluxogramas e entrevistas realizadas com falantes indígenas, a pesquisa demonstra que o domínio do português é influenciado por fatores sociais, culturais, familiares e educacionais, revelando desigualdades no acesso às práticas de letramento e ao desenvolvimento das competências linguísticas exigidas pelos ambientes escolares e acadêmicos. Os resultados apontam que as maiores dificuldades concentram-se na escrita, na leitura e na compreensão de vocabulários técnicos, situações frequentemente agravadas pela ausência de metodologias específicas para o ensino do Português como Segunda Língua e pela insuficiência de materiais didáticos interculturais. Paralelamente, verifica-se que as línguas maternas permanecem como importantes instrumentos de comunicação e preservação cultural nos espaços familiares e comunitários, enquanto o português assume centralidade nos contextos institucionais. A relevância deste estudo para a Amazônia reside na defesa de uma educação que reconheça a diversidade linguística como patrimônio sociocultural e elemento fundamental para a construção da cidadania indígena. Ao evidenciar os impactos do racismo linguístico, das pressões de assimilação cultural e da exclusão digital sobre as línguas originárias, o artigo contribui para o fortalecimento de políticas públicas voltadas à educação bilíngue, à formação intercultural de professores e à produção de materiais pedagógicos contextualizados. Dessa forma, reafirma-se a necessidade de práticas educacionais que promovam a justiça linguística, a valorização dos saberes ancestrais e a preservação das

identidades indígenas amazônicas, assegurando que o aprendizado da língua portuguesa ocorra sem comprometer a continuidade e a vitalidade das línguas de herança.

Palavras-chave: Educação intercultural; Bilinguismo indígena; Línguas de herança; Justiça linguística; Amazônia.

ABSTRACT

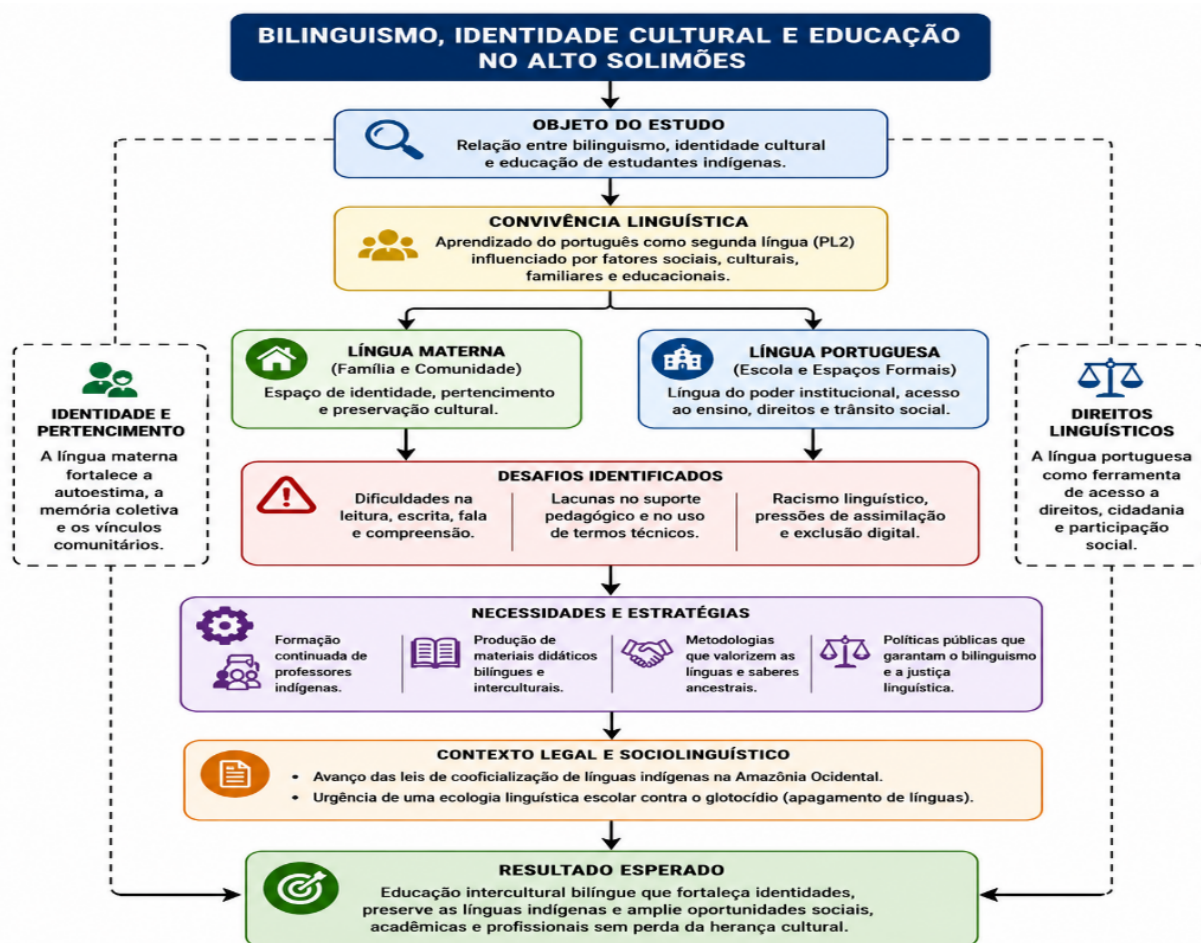
This study analyzes the relationship between bilingualism, cultural identity, and Indigenous school education in the Upper Solimões region, highlighting the challenges faced by students from the Tikuna, Marubo, and Kokama ethnic groups in the process of learning Portuguese as a second language. Based on the analysis of flowcharts and interviews conducted with Indigenous speakers, the research demonstrates that proficiency in Portuguese is influenced by social, cultural, familial, and educational factors, revealing inequalities in access to literacy practices and in the development of the linguistic competencies required in school and academic environments. The findings indicate that the main difficulties are concentrated in writing, reading, and the comprehension of technical vocabulary, situations often intensified by the absence of specific methodologies for teaching Portuguese as a second language and by the lack of intercultural teaching materials. At the same time, the study shows that Indigenous mother tongues remain important instruments of communication and cultural preservation within family and community settings, while Portuguese occupies a central role in institutional contexts. The significance of this study for the Amazon lies in its advocacy for an educational model that recognizes linguistic diversity as a sociocultural heritage and a fundamental element in the construction of Indigenous citizenship. By highlighting the impacts of linguistic racism, pressures of cultural assimilation, and digital

exclusion on Indigenous languages, the article contributes to strengthening public policies aimed at bilingual education, intercultural teacher training, and the development of contextualized teaching materials. Thus, the study reaffirms the need for educational practices that promote linguistic justice, the appreciation of ancestral knowledge, and the preservation of Amazonian Indigenous identities, while ensuring that the learning of the Portuguese language takes place without compromising the continuity and vitality of heritage languages.

Keywords: Intercultural Education; Indigenous Bilingualism; Heritage Languages; Linguistic Justice; Amazon.

INTRODUÇÃO – *outros olhares ...*

O presente estudo aborda a relação entre bilinguismo, identidade cultural e educação no contexto de estudantes indígenas, tomando-se como base, a análise de fluxogramas e relatos obtidos em entrevistas. A investigação parte da compreensão de que o aprendizado da língua portuguesa, enquanto segunda língua, ocorre de maneira heterogênea, influenciado por fatores sociais, culturais, familiares e educacionais que impactam diretamente o desenvolvimento linguístico desses sujeitos.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir da ferramenta *ChatGPT Image*.

Disponível: <https://chatgpt.com/c/6a4ebadb-b008-83e9-9688-71b7d0447d5b> Acesso em:

9 jul. 2026.

Nesse sentido, evidencia-se que, a convivência entre a língua materna e o português, revela não apenas desafios no domínio da leitura, escrita, fala e compreensão, mas também questões relacionadas à valorização das identidades indígenas em espaços escolares. As dificuldades relatadas, especialmente no que se refere à escrita e ao uso de termos técnicos, apontam para lacunas no suporte pedagógico e para a necessidade de práticas educacionais inclusivas e interculturais.

Nessas perspectivas, investigar a dinâmica linguística no Alto Solimões exige compreender que a escola indígena, historicamente, atuou como instrumento de imposição do português e apagamento identitário. Embora o aparato legal garanta uma educação diferenciada, a práxis pedagógica cotidiana ainda esbarra na falta de

preparo metodológico para lidar com o bilinguismo. Conforme Baniwa (2006, p. 147), “A escola e os sistemas de ensino continuam sendo espaços de disputas ideológicas, políticas, culturais e epistemológicas”. Diante disso, o aprendizado da língua portuguesa não deve significar a substituição da língua de herança, mas sim uma ampliação de possibilidades de trânsito social, sem o sacrifício da própria identidade cultural.

Além disso, os dados indicam que o uso das línguas varia conforme os contextos de interação, sendo a língua materna presente no ambiente familiar e o português predominante em espaços formais, como a escola. Logo, tal dinâmica reforça a importância de políticas e metodologias que promovam o bilinguismo de forma equilibrada, respeitando-se as especificidades culturais e linguísticas dos estudantes indígenas.

É imperativo sintonizar esta discussão com as transformações jurídicas e sociolinguísticas recentes na Amazônia Ocidental, pois o cenário do Alto Solimões desafia as abordagens pedagógicas tradicionais à medida que municípios da região avançam na promulgação de leis de cooficialização de línguas indígenas. Assim, de acordo com Franchetto (2021), essa mudança de status político exige que o bilinguismo saia do plano puramente discursivo.

A ‘cooficialização’ de línguas em contextos amazônicos evidencia a necessidade de uma ‘ecologia linguística’ escolar capaz de superar a centralidade exclusiva da língua portuguesa nos espaços burocráticos, administrativos e acadêmicos. Nessa perspectiva, a escola assume papel fundamental na valorização e na promoção da diversidade linguística, contribuindo para que diferentes línguas presentes no território possam ocupar espaços de uso,

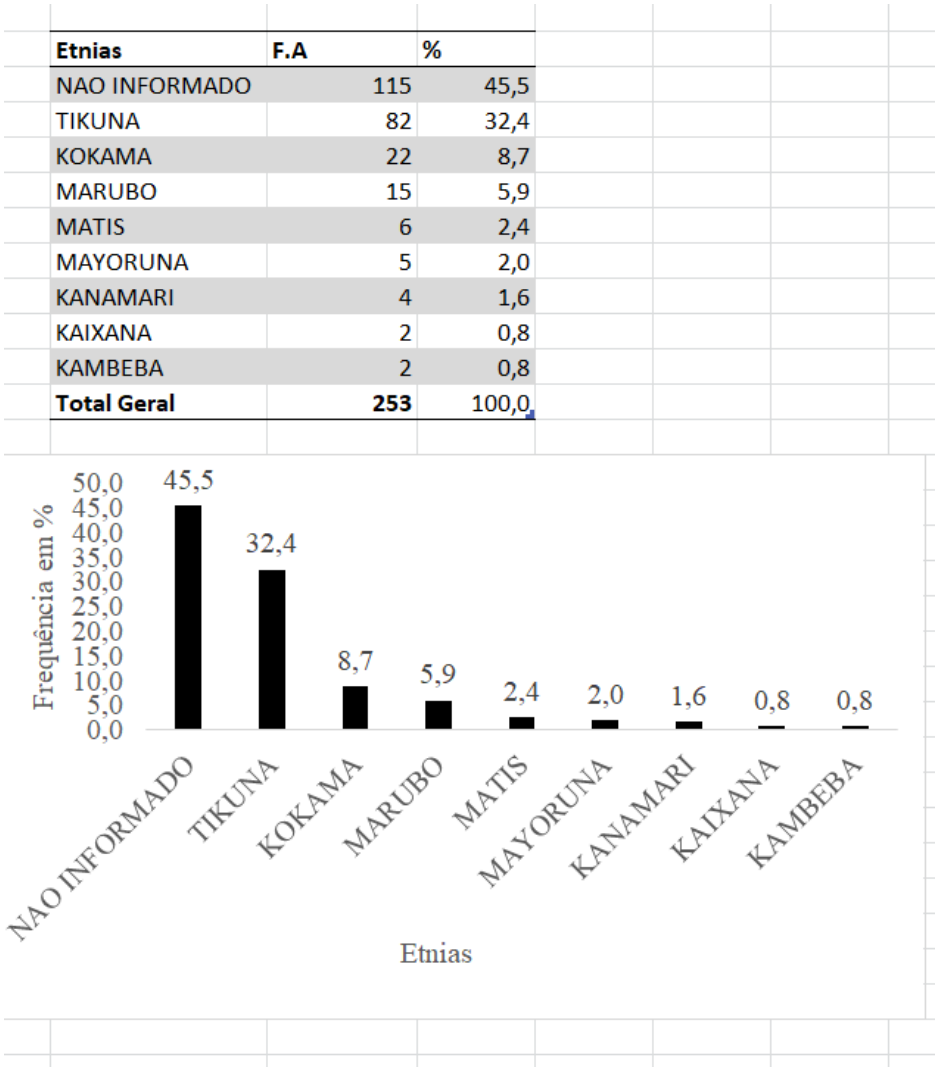
reconhecimento e legitimidade social; assim, o movimento fortalece práticas educativas mais inclusivas e sensíveis às realidades socioculturais das comunidades envolvidas.

Nesse contexto, a ampliação dos espaços institucionais destinados às línguas cooficiais não se restringe à preservação de patrimônios culturais, mas também favorece o exercício de direitos linguísticos por parte dos falantes. A presença dessas línguas em documentos, atividades pedagógicas, projetos educacionais e ações administrativas contribui para o fortalecimento de identidades coletivas historicamente constituídas, além de promover formas mais equitativas de participação social e educacional.

A escola, enquanto espaço de formação humana e produção de conhecimento, possui condições para estimular práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade linguística existente na Amazônia; conseqüentemente ao incorporar diferentes repertórios linguísticos em seus processos educativos, a instituição amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece o diálogo intercultural, valorizando saberes, memórias e experiências construídas pelas comunidades locais. Dessa forma, a educação torna-se instrumento relevante para a promoção da diversidade linguística e para a consolidação de ambientes mais democráticos e representativos.

Assim, as análises das tabelas e fluxogramas que seguem, buscam evidenciar, de maneira sistematizada, os padrões de aprendizagem, as principais dificuldades enfrentadas e as estratégias necessárias para a construção da educação inclusiva, que valorize tanto o ensino da língua portuguesa quanto a preservação das línguas maternas. Vejamos a seguir:

Tabela 1. Etnias (Alto Solimões).



Fonte: Elaborado pelos autores (2024-2026).

A referida tabela tem por objetivo evidenciar como as comunidades participantes da pesquisa aprenderam a língua portuguesa, considerando as especificidades sociolinguísticas de cada grupo investigado. Do total de 253 falantes entrevistados, 115 não informaram de que forma ocorreu o processo de aprendizagem da língua portuguesa. Entre os participantes que forneceram informações, identificaram-se 82 pertencentes à etnia **Tikuna**, 22 à etnia **Kokama**, 15 à etnia **Marubo**, 6 à etnia **Matis**, 5 à etnia **Mayoruna** e 4 à etnia **Kanamari**. Esses dados permitem compreender diferentes trajetórias de aquisição linguística, evidenciando a diversidade de experiências relacionadas ao contato entre as **línguas indígenas** e a **língua portuguesa**.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas entrevistas com falantes indígena da etnia Marubo. Nesse interim, os relatos apresentam aspectos relevantes sobre a relação estabelecida entre a *Língua Portuguesa* (LP) e a *língua de herança* (LE), o *Marubo*. Embora possua ascendência indígena, uma das interlocutoras é falante nativa do português, idioma adquirido desde a infância em razão do distanciamento do núcleo familiar no qual a língua *Marubo* é utilizada cotidianamente. Assim, essas abordagens evidenciam como fatores geográficos, sociais e familiares podem influenciar processos de deslocamento e substituição linguística, reduzindo gradativamente o uso da língua originária em favor da língua portuguesa, predominante nos espaços urbanos, escolares e institucionais.

Dessa feita, a análise desse percurso linguístico demonstra que a aprendizagem do português não ocorre de maneira homogênea entre os povos indígenas, estando diretamente relacionada às condições de interação social, mobilidade territorial, escolarização e vínculos familiares. Nesse sentido, as experiências relatadas pelos participantes revelam diferentes formas de contato com a língua portuguesa, ao mesmo tempo em que evidenciam os desafios enfrentados para a manutenção e transmissão intergeracional das línguas indígenas.

A sistematização dessas informações constitui etapa essencial para a compreensão das dinâmicas sociolinguísticas que caracterizam as comunidades investigadas, uma vez que permite analisar os processos de manutenção, transmissão e uso das línguas de herança em diferentes contextos sociais, culturais e educacionais. Isso posto, tal organização dos dados possibilita identificar fatores que contribuem tanto para a vitalidade linguística quanto para

situações de enfraquecimento ou redução dos espaços de uso dessas línguas, fornecendo subsídios relevantes para a interpretação das relações estabelecidas entre língua, cultura e comunidade. Ademais, os resultados obtidos podem contribuir para a elaboração e o aprimoramento de políticas linguísticas, educacionais e culturais voltadas à valorização da diversidade linguística, ao fortalecimento das identidades étnicas e à promoção de ações que favoreçam a continuidade dos conhecimentos, práticas e tradições transmitidos por meio das línguas indígenas.

Nessa perspectiva, a língua ultrapassa sua função estritamente comunicativa e assume um papel central na constituição das identidades amazônicas, uma vez que nela se inscrevem formas de interpretar o mundo, modos de organização social, conhecimentos tradicionais e memórias coletivas construídas ao longo de gerações. Nesse contexto, a valorização das línguas presentes na Amazônia representa, portanto, o reconhecimento da *pluralidade histórica, cultural e linguística* que caracteriza a região, contribuindo para o fortalecimento dos *vínculos comunitários* e para a preservação de saberes que integram o patrimônio cultural dos povos amazônicos.

Assim, *promover* a visibilidade e a valorização dessas línguas significa também *reconhecer* os sujeitos que as utilizam e os processos históricos que sustentam suas formas de existência e resistência sociocultural. Pois esse reconhecimento rompe com a hierarquia de saberes que silenciou essas vozes, conferindo-lhes legitimidade discursiva. Isso porque a língua constitui identidades e carrega interdiscursos ancestrais, de modo que negá-la é negar o próprio sujeito em sua relação com a memória, o território e o coletivo.

Além disso, o texto aborda as dinâmicas familiares e culturais que influenciam a transmissão da língua *Marubo*. Enquanto o pai da interlocutora é falante ativo da língua e a utiliza em interações com familiares na maloca, a mãe, não indígena, compreende o idioma, mas não o fala. Essa diferença linguística, combinada com mudanças de residência e distanciamento da comunidade indígena, contribuiu para que a interlocutora e a irmã não tivessem continuidade no aprendizado do *Marubo*, mesmo demonstrando o interesse em determinado momento.

A realidade observada no Alto Solimões reflete o que a literatura linguística caracteriza como bilinguismo assimétrico; pois o apagamento ou a descontinuidade na transmissão da língua *Marubo* na esfera familiar, decorrente da migração para centros urbanos, evidencia a pressão sociolinguística exercida pela língua majoritária (o português). De acordo com D'Angelis (2019), esse fenômeno de substituição linguística ocorre quando o idioma oficial passa a ser visto como a única ferramenta de trânsito social e acadêmico, relegando a língua de herança a um espaço de menor prestígio institucional.

Assim sendo, o relato da jovem evidencia a urgência de projetos inclusivos que amparem estudantes indígenas com dificuldades no português, como no caso da colega *Maeli*, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de políticas que valorizem e preservem as línguas maternas. Essa observação reforça que práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade cultural e linguística são fundamentais não apenas para o aprendizado da língua portuguesa, mas, sobretudo, para o fortalecimento da identidade e o pertencimento dos estudantes indígenas. Diante disso, apresentam-se duas entrevistas que analisam a relação desses

jovens com o português e com suas línguas de origem, organizadas em três eixos: a *convivência entre línguas*, os *desafios educacionais* e a *valorização da identidade indígena*.

Tabela 2. Recorte de trajetórias linguísticas (*Marubo* e *Tikuna*).

FEMININO	F.A	%
NAO INFORMADO	73	28,9
TIKUNA	37	14,6
KOKAMA	16	6,3
KANAMARI	4	1,6
MARUBO	4	1,6
MATIS	4	1,6
KAIXANA	1	0,4
		54,9
MASCULINO		
TIKUNA	45	17,8
NAO INFORMADO	42	16,6
MARUBO	11	4,3
KOKAMA	6	2,4
MAYORUNA	5	2,0
KAMBEBA	2	0,8
MATIS	2	0,8
KAIXANA	1	0,4
Total Geral	253	45,1

Fonte: Elaborado pelos autores (2024-2026).

Assim, a tabela acima apresenta os entrevistados divididos por gênero. Nota-se que o sexo feminino predomina entre os falantes de português. Foram entrevistados dois jovens de etnias distintas: *Yohana*, da etnia *Marubo*, e *Paulo*, da etnia *Tikuna*. Dessa forma, *Yohana* desenvolveu fluência em português devido à convivência

predominante no idioma desde a infância, mantendo com o *Marubo* apenas vocabulário básico. Em contraponto, *Maeli* enfrenta dificuldades com o português em razão do uso majoritário da língua indígena no cotidiano, o que evidencia a influência do ambiente linguístico na fluência. *Paulo*, por sua vez, relata desafios na escrita e na compreensão de termos técnicos em português, o que reforça as barreiras enfrentadas por falantes de línguas indígenas em contextos acadêmicos e urbanos.

Os relatos de *Yohana* e *Paulo* destacam a necessidade de medidas educacionais com apoio pedagógico específico para estudantes indígenas. Ambos reconhecem o papel fundamental de professores e de materiais didáticos acessíveis no processo de aprendizado do português, sobretudo na escrita e na leitura. Os depoimentos reforçam a urgência de práticas inclusivas e interculturais que, ao mesmo tempo em que facilitam o domínio do português, valorizem as línguas maternas e as culturas indígenas, fortalecendo a identidade desses jovens no ambiente escolar.

Além disso, os dois entrevistados expressam orgulho por sua herança indígena, mesmo diante dos desafios do contexto urbano e acadêmico. Esse sentimento evidencia a importância de projetos e políticas públicas que integrem o ensino das línguas indígenas e do português, permitindo que os jovens mantenham suas raízes culturais e, simultaneamente, atendam às demandas do sistema educacional, por meio da educação bilíngue efetiva e respeitosa.

Tabela 3. Perfil quantitativo absoluto e percentual dos participantes por gênero.

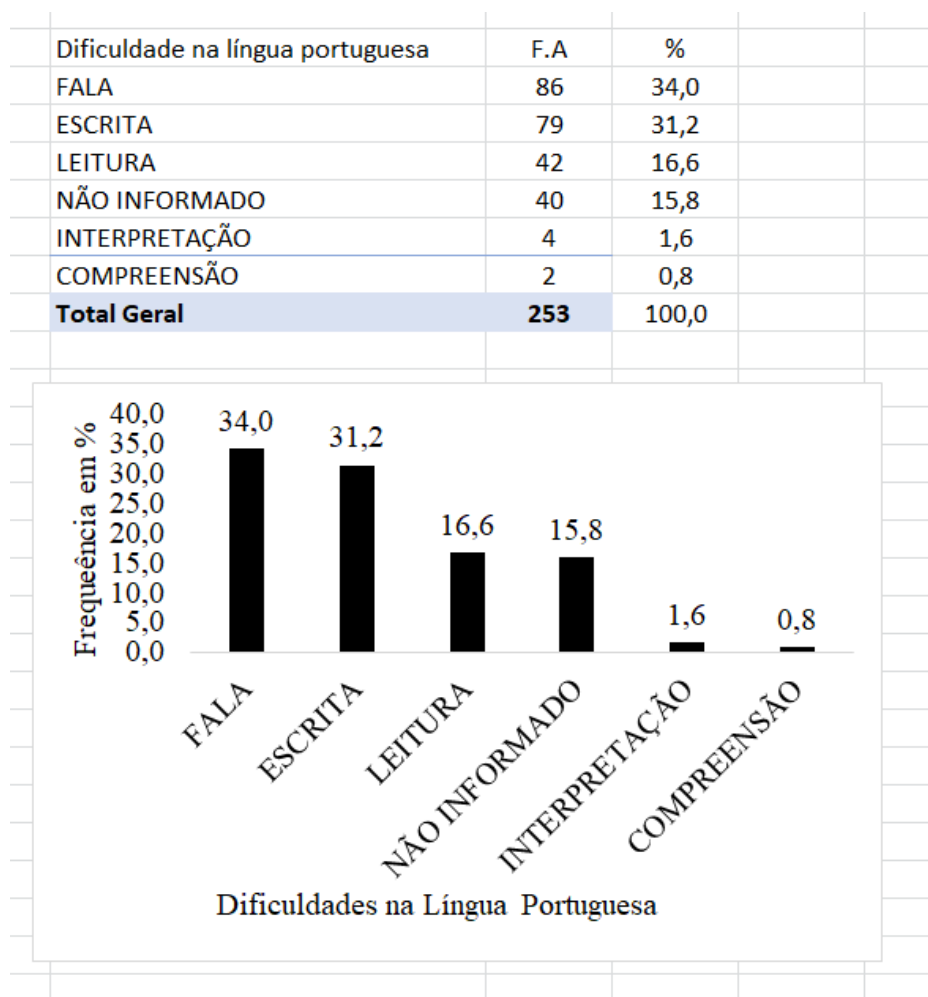
Sexo	F.A	%
FEMININO	139	54,9
MASCULINO	114	45,1
Total Geral	253	100,0
Falante da língua	F.A	%
SIM	132	52,2
NAO	66	26,1
NAO INFORMADO	55	21,7
Total Geral	253	100,0

Fonte: Elaborado pelos autores (2024-2026).

Já a tabela acima apresenta a totalidade dos participantes da pesquisa, distribuídos por sexo feminino e masculino. Essa organização permite visualizar o quantitativo geral da amostra e a representatividade de cada grupo no universo investigado.

A disposição dos dados favorece uma leitura mais objetiva da composição dos participantes e da proporção em cada categoria. Além disso, o gráfico oferece uma visão panorâmica da estrutura da amostra, servindo de base para as análises posteriores dos fenômenos linguísticos, sociais e discursivos observados na pesquisa. Dessa forma, a representação visual auxilia na sistematização das informações e fortalece a análise dos resultados, ao tornar mais evidente a distribuição dos sujeitos que compõem o *corpus* investigado.

Tabela 4. As dificuldades.



Fonte: Elaborado pelos autores (2024-2026).

A tabela apresentada evidencia as principais dificuldades relatadas pelos 253 participantes da pesquisa em relação ao uso da língua portuguesa, organizadas por categorias. Os dados revelam que 34% dos entrevistados apresentam dificuldades na fala, 31,2% na escrita, 16,6% na leitura, 15,8% não informaram suas dificuldades, 1,6% apontaram dificuldades de interpretação e 0,8% relataram dificuldades de compreensão. Tais resultados permitem identificar os aspectos da língua portuguesa que representam maiores desafios para os participantes, oferecendo subsídios relevantes para a compreensão de suas necessidades linguísticas.

Os dados demonstram que as dificuldades relacionadas à oralidade e à escrita concentram os maiores percentuais, evidenciando obstáculos significativos no processo de apropriação da língua portuguesa. Embora a fala apresente o índice mais elevado, a escrita

também se destaca como uma habilidade que exige domínio das *normas gramaticais, ortográficas e sintáticas*, configurando-se como um desafio recorrente para muitos participantes. Outrossim, em diversos contextos, os falantes manifestam insegurança quanto à produção escrita, sem, contudo, identificar com precisão os fatores que originam tais dificuldades.

Essa realidade pode estar associada à ausência de suporte pedagógico especializado e à insuficiência de estratégias de ensino que considerem as especificidades linguísticas, culturais e sociocognitivas dos estudantes indígenas. Diante disso, torna-se fundamental a elaboração de políticas e práticas educacionais bilíngues e interculturais que, ao reconhecerem as demandas apontadas pelos dados, promovam o fortalecimento tanto do português quanto das línguas maternas, contribuindo para uma formação mais equitativa e para a permanência desses sujeitos nos espaços escolares e acadêmicos.

O expressivo percentual de dificuldades relacionadas à escrita (31,2%) reforça a complexidade do ensino do Português como Segunda Língua (PL2). Conforme destaca Maia (2006), é comum que as escolas reproduzam metodologias voltadas ao ensino da língua materna para estudantes indígenas, desconsiderando as diferenças estruturais, cognitivas e sintáticas entre as línguas originárias e o português. Essa prática, somada à carência de materiais didáticos específicos e à limitada formação docente para contextos interculturais, compromete a eficácia do processo de ensino-aprendizagem e gera insegurança, dificuldades de aprendizagem e processos de silenciamento linguístico.

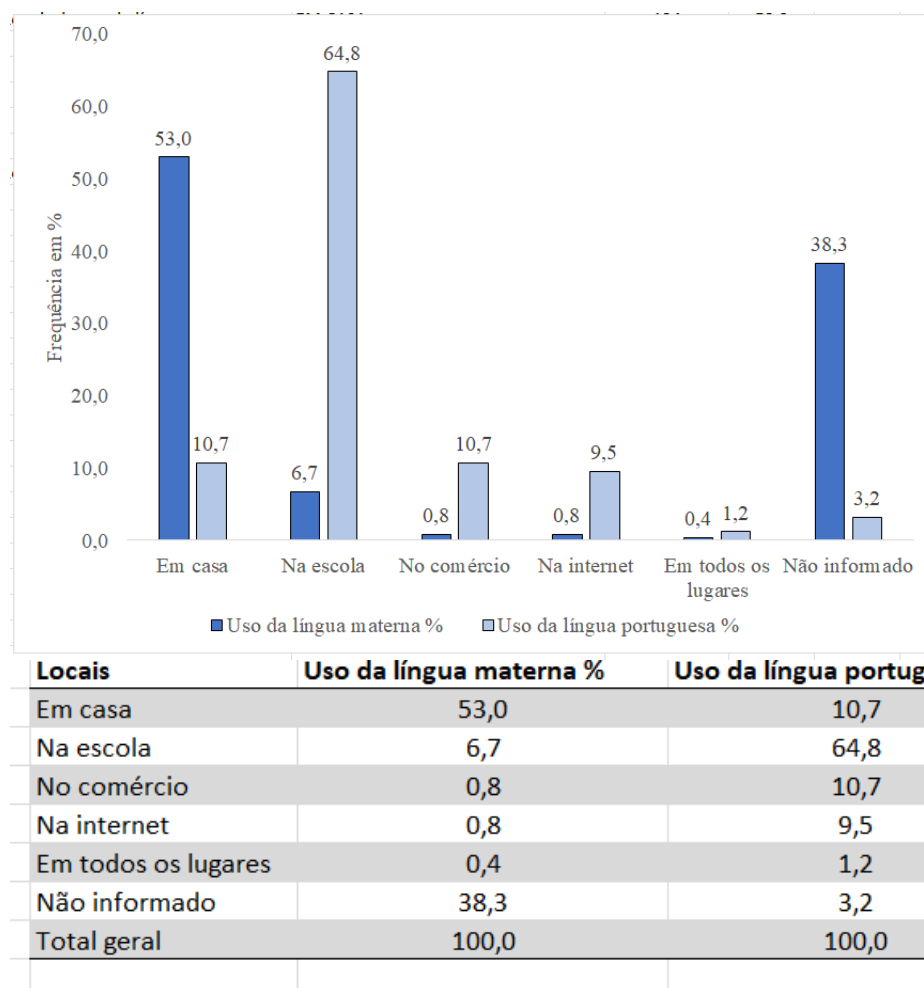
Além disso, os percentuais de leitura, interpretação e compreensão indicam que os desafios não se restringem aos aspectos formais da língua, mas abrangem também dimensões discursivas e cognitivas. Essas dificuldades impactam diretamente o desempenho acadêmico, a participação social e o acesso a espaços institucionais, nos quais o português ocupa posição central.

Nesse sentido, tais limitações devem ser compreendidas não como deficiências individuais, mas como reflexo das condições históricas, sociais e educacionais que marcam a relação entre as línguas indígenas e a língua portuguesa.

Diante disso, torna-se necessária a implementação de políticas educacionais que valorizem efetivamente o bilinguismo e a interculturalidade, articulando o ensino do português como segunda língua à preservação e ao fortalecimento das línguas maternas. A adoção de práticas pedagógicas interculturais, a produção de materiais didáticos contextualizados e a formação continuada de professores em contextos multilíngues são fundamentais para promover uma educação mais inclusiva e equitativa.

Assim, o desenvolvimento de competências em português, associado ao reconhecimento dos saberes e das práticas discursivas indígenas, contribui para superar modelos assimilacionistas e para ampliar a autonomia dos estudantes indígenas nas diversas esferas da vida social.

Fluxograma 2. Usos da linguagem.



Fonte: Elaborado pelos autores (2024-2026).

O Fluxograma 2, referente à Análise 3, apresenta dados sobre o uso da língua portuguesa e das línguas maternas pelos participantes em diferentes espaços de interação social. No ambiente doméstico, 53% dos entrevistados utilizam predominantemente a língua materna e 10,7% a língua portuguesa. No contexto escolar, observa-se a inversão desse quadro: 64,8% fazem uso do português e apenas 6,7% da língua materna. No comércio, 10,7% utilizam o português e 0,8% a língua materna; na internet, 9,5% usam o português e 0,8% a língua materna.

Entre os que afirmaram usar ambas as línguas em todos os espaços, 1,2% mencionaram o português e 0,4% a língua materna. Já entre os que não informaram o local de uso, 38,3% associaram-se à língua materna e 3,2% ao português. Os dados evidenciam uma distribuição funcional das línguas, na qual a língua materna permanece

fortemente vinculada ao ambiente familiar e comunitário, enquanto a língua portuguesa predomina em contextos institucionais, educacionais e de interação pública. Essa configuração demonstra que as práticas linguísticas dos participantes são condicionadas pelas exigências comunicativas de cada ambiente, refletindo processos históricos e socioculturais que regulam o uso das línguas na vida cotidiana.

Destaca-se ainda a expressiva diferença no ambiente virtual: 9,5% para o português e apenas 0,8% para as línguas maternas. Esse dado revela um fenômeno de exclusão digital linguística, uma vez que a internet e as redes sociais operam, em grande parte, por meio de interfaces e sistemas desenvolvidos em línguas de ampla circulação. O reduzido uso das línguas indígenas nesse espaço está associado à limitada disponibilidade de recursos tecnológicos adequados, como teclados adaptados, ferramentas de tradução e plataformas que contemplem as especificidades gráficas e linguísticas das línguas originárias.

Assim, conforme argumentam Dorrico *et al.* (2022), essa assimetria digital reforça a percepção de que as línguas indígenas estariam restritas ao espaço doméstico e às tradições culturais, enquanto a língua portuguesa estaria associada aos avanços tecnológicos, à comunicação global e às oportunidades educacionais e profissionais. Essa representação pode impactar especialmente as gerações mais jovens, cujas interações sociais e informacionais ocorrem em grande parte nos ambientes digitais.

Diante disso, torna-se fundamental que as propostas pedagógicas interculturais incorporem práticas de letramento digital bilíngue, incentivando a produção e circulação de conteúdos nas línguas de

herança. Os dados também demonstram que a escola ocupa papel central na dinâmica linguística, por concentrar o maior percentual de uso da língua portuguesa entre os participantes. Isso evidencia a importância das instituições educacionais na promoção de políticas que favoreçam a coexistência equilibrada entre o português e as línguas maternas.

A valorização das línguas indígenas em contextos formais de ensino, aliada à ampliação de sua presença nos ambientes digitais, contribui para o fortalecimento da diversidade linguística, para a preservação dos patrimônios culturais dos povos originários e para a ampliação da participação desses sujeitos nos espaços sociais contemporâneos.

As entrevistas realizadas com *Denise da Silva Doles* e *Aline da Silva Ferraz*, ambas da etnia *Marubo*, ilustram os desafios enfrentados por falantes de línguas indígenas no aprendizado e uso do português. As duas iniciaram o contato com o idioma no contexto escolar, após se mudarem para áreas urbanas, o que evidencia as dificuldades de adaptação linguística e cultural em sistemas educacionais pouco preparados para a diversidade. *Denise* relata dificuldades na compreensão e uso de vocabulário técnico em redações e aponta a falta de suporte docente, o que gera insegurança. *Aline* também destaca a escrita como principal dificuldade, sem conseguir identificar claramente sua origem. Ambos os relatos convergem ao apontar que o aprendizado do português se torna ainda mais desafiador diante da pouca sensibilidade pedagógica e da ausência de iniciativas que incentivem a interação no ambiente escolar.

Diante desse cenário, o distanciamento metodológico entre o uso doméstico das línguas maternas e o uso formal do português nas salas de aula do Alto Solimões-AM agrava as barreiras de

aprendizagem descritas pelas entrevistadas. A introdução da escola nas comunidades indígenas estabelece novos espaços de circulação linguística e cria uma hierarquia entre a língua indígena e o português. Quando o ensino do português não considera as especificidades sintáticas e semânticas da língua de partida, os estudantes são conduzidos ao silenciamento e à insegurança linguística, sobretudo na produção de textos escritos.

Nesse contexto, os relatos evidenciam a necessidade de estratégias educacionais que assegurem maior inclusão e suporte aos estudantes indígenas. A falta de metodologias adequadas e de acolhimento pedagógico intensifica as dificuldades na transição entre a língua materna e o português, impactando diretamente o desempenho escolar e a permanência desses sujeitos no ambiente educacional.

Diante disso, destacam-se como possíveis soluções práticas pedagógicas que valorizem o bilinguismo, como aulas que integrem o português e a língua materna, metodologias adaptadas às especificidades culturais e linguísticas e a construção de um ambiente escolar acolhedor que incentive a participação ativa; pois tais medidas não apenas favoreceriam o aprendizado da língua portuguesa, mas também contribuiriam para a preservação e valorização das línguas indígenas no espaço escolar; pois esse diálogo reflete a experiência de um interlocutor em processo de aprendizado do português como segunda língua e evidencia as principais barreiras no domínio da escrita.

Diferentemente da *fala* e da *leitura*, a *escrita* exige memorização de vocabulário e domínio de regras gramaticais, o que se torna ainda mais desafiador diante da falta de prática e de orientação adequada,

como demonstra o fato de o dicionário disponível nunca ter sido utilizado. A resposta [...] “pra mim tanto faz” [...] ao ser questionado sobre como poderia ser ajudado revela desmotivação e ausência de perspectiva quanto ao papel ativo no próprio processo educativo, postura que pode ser reforçada por um ambiente escolar que não oferece suporte suficiente ou personalizado para alunos indígenas.

A entrevista também apresenta outra interlocutora com experiência distinta. Ela reconhece a leitura de textos como ferramenta para superar dificuldades e relata conseguir acompanhar os livros didáticos e compreender as explicações dos professores, o que indica um nível satisfatório de entendimento da língua no contexto escolar. Diante desses relatos, evidencia-se a importância de ações educacionais que promovam maior interação e engajamento, como o uso de ferramentas pedagógicas acessíveis, a criação de ambientes acolhedores e a implementação de programas específicos para o fortalecimento da escrita. Ou seja, metodologias que respeitem o contexto linguístico e cultural dos estudantes indígenas são fundamentais para reduzir as barreiras no aprendizado do português e incentivar a autonomia no processo de aprendizagem.

Fluxograma 3. Dificuldades aparentes.

Etnias	Dificuldades	F.A	%
TIKUNA	FALA	45	17,8
	ESCRITA	20	7,9
	NÃO INFORMADO	7	2,8
	LEITURA	6	2,4
	INTERPRETAÇÃO	4	1,6
KOKAMA	ESCRITA	7	2,8
	FALA	6	2,4
	NÃO INFORMADO	5	2,0
	LEITURA	3	1,2
	COMPREENSÃO	1	0,4
MARUBO	ESCRITA	6	2,4
	NÃO INFORMADO	5	2,0
	FALA	2	0,8
	LEITURA	2	0,8
MATIS	LEITURA	4	1,6
	FALA	2	0,8
	ESCRITA	3	1,2
MAYORUNA	FALA	1	0,4
	LEITURA	1	0,4
KANAMARI	NÃO INFORMADO	4	1,6
KAIXANA	NÃO INFORMADO	2	0,8
KAMBEBA	COMPREENSÃO	1	0,4
	ESCRITA	1	0,4
NAO INFORMADO	ESCRITA	42	16,6
	FALA	30	11,9
	LEITURA	26	10,3
	NÃO INFORMADO	17	6,7
			100,0

Fonte: Elaborado pelos autores (2024-2026).

Os fluxogramas acima apresentados sistematizam as dificuldades linguísticas identificadas por diferentes etnias indígenas, evidenciando os aspectos da língua portuguesa que demandam maior atenção nos processos de aprendizagem. Entre os principais desafios destacam-se a oralidade, a interpretação textual, a produção escrita, a leitura e a compreensão linguística, elementos que se manifestam de formas particulares em cada contexto sociocultural e educacional. Essa organização permite visualizar não apenas as especificidades de cada grupo étnico, mas também os fatores que influenciam o desenvolvimento das competências comunicativas em português.

A transcrição evidencia que, para muitos povos indígenas, como os falantes do *Tikuna*, o português constitui uma segunda língua. Nesse sentido, eventuais inadequações gramaticais ou fonéticas não devem ser compreendidas como limitações cognitivas ou intelectuais, mas como parte natural do percurso de aquisição de uma língua adicional. Observa-se ainda que, o receio de cometer erros ou de ser alvo de críticas pode gerar insegurança e retraimento nas interações, reduzindo as oportunidades de prática e aperfeiçoamento.

Essa realidade reforça a necessidade de ambientes educacionais acolhedores e interculturalmente sensíveis, que valorizem os conhecimentos prévios e as identidades linguísticas dos estudantes sem julgamentos ou estigmatizações. Sob essa perspectiva, torna-se fundamental que as práticas pedagógicas reconheçam a diversidade linguística como elemento constitutivo do processo educativo.

A valorização das línguas maternas indígenas pode fortalecer a autoestima dos estudantes e construir pontes entre os saberes tradicionais e os conhecimentos escolares. Dessa forma, o ensino da língua portuguesa deixa de operar sob uma lógica de substituição e passa a configurar-se como instrumento de ampliação das possibilidades de comunicação, participação social e acesso aos espaços acadêmicos e profissionais, respeitando as especificidades culturais de cada povo.

O medo do julgamento mencionado pelo entrevistado encontra respaldo nos estudos de Maia (2006), pois o autor esclarece que, a aquisição da escrita em uma segunda língua envolve a construção de uma 'interlíngua', sistema linguístico intermediário com regras

próprias. Quando o educador centra-se excessivamente no erro gramatical e pune o desvio ortográfico a partir do padrão eurocêntrico do português, bloqueia os canais afetivo e cognitivo do estudante indígena. Por essa razão, a produção de materiais didáticos específicos nas línguas de herança e em edições bilíngues é urgente, pois permite ao estudante encontrar pontos de ancoragem e realizar a transição conceitual entre os sistemas linguísticos com autonomia e segurança.

No contexto acadêmico, o interlocutor assume posição de liderança ao incentivar colegas indígenas a participarem de seminários, debates e apresentações orais, contribuindo para o enfrentamento da timidez, da insegurança e do receio de exposição pública. Essa postura evidencia a importância de redes de apoio e solidariedade nas instituições de ensino, que fortalecem a autoconfiança, a autonomia intelectual e o sentimento de pertencimento.

A leitura, nesse cenário, destaca-se como ferramenta central para ampliação do repertório linguístico e cultural. Assim, a superação da insegurança, do silenciamento e do retraimento evidenciados nos fluxogramas não depende apenas de intervenções pedagógicas pontuais, mas exige a reestruturação das licenciaturas interculturais e a produção de materiais didáticos que dialoguem efetivamente com as realidades sociolinguísticas dos povos indígenas.

Ou seja, tais perspectivas pressupõem o reconhecimento das línguas originárias como patrimônios culturais e epistemológicos legítimos, rompendo-se com práticas educacionais historicamente marcadas pela imposição de modelos linguísticos homogêneos e pela desvalorização dos saberes tradicionais. Problematicando o racismo linguístico que opera de forma muitas vezes silenciosa nas

salas de aula de regiões fronteiriças, como o Alto Solimões, Franchetto (2021, p. 89) assevera que:

A escola indígena continuará operando como um simulacro de inclusão enquanto a língua portuguesa for tratada como o único veículo legítimo de produção de conhecimento e subjetividade. Justiça linguística na educação escolar indígena pressupõe inverter a lógica colonial: significa capacitar o professor indígena para que ele seja o autor das teorizações em sua própria língua, transformando os desvios e as interlínguas dos estudantes em processos legítimos de trânsito cultural, e não em déficits cognitivos a serem corrigidos pela régua eurocêntrica.

Os relatos analisados demonstram que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas no ensino superior não podem ser compreendidas apenas como questões individuais de aprendizagem. Ao contrário, elas estão diretamente relacionadas às condições históricas, sociais e institucionais que moldam seu acesso e sua permanência. Nesse sentido, as barreiras linguísticas expressam desigualdades estruturais que atravessam os processos educacionais e exigem ações institucionais comprometidas com a valorização da diversidade cultural e com a promoção da equidade acadêmica.

Dessa forma, torna-se imprescindível que universidades e institutos de educação fortaleçam políticas de acompanhamento acadêmico,

programas de monitoria, projetos de letramento intercultural e espaços permanentes de escuta e acolhimento. Tais iniciativas podem reduzir processos de exclusão simbólica e consolidar ambientes educacionais mais democráticos, nos quais as identidades linguísticas indígenas sejam reconhecidas como elementos constitutivos da produção do conhecimento.

Assim sendo, o interlocutor também destaca a necessidade de materiais específicos, como livros didáticos produzidos nas línguas maternas. Essa iniciativa já está em desenvolvimento entre os Tikuna, mas ainda representa uma lacuna significativa. A inclusão de materiais bilíngues e o incentivo à leitura aparecem, portanto, como soluções indispensáveis para valorizar as línguas indígenas, facilitar o aprendizado da língua portuguesa e assegurar um ensino inclusivo e respeitoso às diversidades culturais.

Tabela 5. Do material didático.

ETNIAS	PROFESSOR DE APOIO	MATERIAL DIDÁTICO PEDAGÓGICO	TEXTO NA LÍNGUA
TIKUNA	11,9	9,1	6,7
NAO INFORMADO	3,6	1,6	3,2
MARUBO	0,8	0,8	2,0
MATIS	0,4	0,4	1,6
MAYORUNA	1,6	0,0	0,0
KOKAMA	1,6	0,0	0,0
KAMBEBA	0,0	0,4	0,0

Fonte: Elaborado pelos autores (2024-2026).

Na referida tabela os fatores que contribuem para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da língua portuguesa entre os estudantes indígenas participantes da pesquisa. Os dados indicam que a presença do professor de apoio constitui um dos elementos mais relevantes para a consolidação das competências linguísticas, sendo percebida pelos participantes como um suporte pedagógico mais eficaz quando comparado a outros meios de aprendizagem. Logo, essa constatação reforça a importância do acompanhamento

sistemático e das mediações pedagógicas no processo de aquisição da língua portuguesa como segunda língua.

A transcrição da entrevista com *Andressa dos Santos Fidelis* revela uma experiência singular no que se refere ao aprendizado da língua portuguesa entre estudantes indígenas. Embora seja falante da língua *Tikuna*, a entrevistada relata não ter enfrentado dificuldades significativas na aprendizagem do português, diferentemente do que foi observado em outros depoimentos analisados ao longo da pesquisa. Sua narrativa evidencia que os percursos de aquisição linguística não ocorrem de forma homogênea, mesmo entre indivíduos pertencentes ao mesmo grupo étnico.

Nesse sentido, sua trajetória demonstra que o contato sistemático com a língua portuguesa teve início aos oito anos de idade, durante sua inserção em uma escola localizada em contexto não indígena. Esse fator pode ter favorecido uma adaptação mais fluida à segunda língua, ampliando as oportunidades de interação e de desenvolvimento das habilidades comunicativas em português. Embora tenha o *Tikuna* como língua materna, *Andressa* afirma que não utiliza essa língua no ambiente escolar, observando que alguns colegas indígenas sentem vergonha de se expressar em sua língua de origem nesses espaços. Em contraposição, declara não compartilhar desse sentimento, utilizando o *Tikuna* em seu cotidiano familiar, especialmente nas interações com sua mãe. Relata ainda que seu pai é falante da língua *Kokama*, idioma que não aprendeu nem demonstrou interesse em aprender. A ausência de dificuldades linguísticas relatada pela entrevistada sugere que fatores como a exposição precoce à língua portuguesa, a frequência em uma escola não indígena e as experiências de interação social

podem ter contribuído para o desenvolvimento de sua proficiência na segunda língua.

Contudo, seu depoimento também traz à tona uma questão cultural relevante: o constrangimento que alguns estudantes indígenas ainda manifestam ao utilizar suas línguas maternas em ambientes formais de ensino. Esse aspecto evidencia a permanência de mecanismos simbólicos que podem levar ao silenciamento linguístico e à redução da visibilidade das línguas indígenas no espaço escolar. O depoimento destaca, ainda que, as experiências de aprendizagem variam significativamente entre estudantes pertencentes à mesma etnia, uma vez que são atravessadas por diferentes condições familiares, sociais, educacionais e culturais. Dessa forma, o desenvolvimento das competências linguísticas em língua portuguesa não pode ser compreendido como resultado de um único fator, mas como consequência de múltiplas experiências que se articulam ao longo da trajetória de cada sujeito.

Além disso, observa-se que, a manutenção da língua materna no ambiente familiar desempenha papel fundamental na preservação das identidades culturais e na continuidade dos conhecimentos tradicionais transmitidos entre gerações. O relato de *Andressa* demonstra que o uso do *Tikuna* em casa permanece como prática significativa de interação e pertencimento, evidenciando que a aprendizagem da língua portuguesa não implica, necessariamente, o abandono da língua originária. Pelo contrário, ambas podem coexistir e desempenhar funções distintas nos diferentes espaços sociais. Sob essa perspectiva, os dados reforçam a necessidade de práticas educacionais que reconheçam e valorizem a pluralidade linguística nas comunidades indígenas.

Para tanto, a promoção de ambientes escolares interculturais, nos quais as línguas maternas sejam legitimadas e incentivadas, pode fortalecer a autoestima dos estudantes, reduzir processos de silenciamento linguístico e contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva e respeitosa às especificidades culturais e linguísticas dos diferentes povos indígenas.

Considerações Finais

A análise dos dados empíricos e dos relatos dos estudantes indígenas das etnias *Tikuna*, *Marubo* e *Kokama*, residentes na região do Alto Solimões-AM, permitiu compreender a complexidade do bilinguismo e do ensino do Português como Segunda Língua em contextos marcados pela diversidade linguística. Os resultados evidenciaram que as línguas indígenas permanecem predominantemente vinculadas aos espaços familiares, comunitários e identitários, enquanto a língua portuguesa se consolida como instrumento de acesso ao ensino superior, aos serviços públicos, ao mercado de trabalho e às demais esferas de circulação social. Essa dinâmica produz tensões constantes entre preservação linguística e integração social, que repercutem diretamente na aprendizagem e na construção identitária dos estudantes.

Os fluxogramas e tabelas elaborados a partir das entrevistas revelaram que as principais dificuldades concentram-se na produção escrita, na interpretação textual, na compreensão de estruturas sintáticas e no domínio do vocabulário do português, obstáculos que não devem ser interpretados como limitações cognitivas, mas compreendidos à luz das condições históricas, sociais e educacionais que permeiam a formação desses sujeitos.

Os depoimentos também evidenciaram que o medo de errar na escrita e na oralidade, somado ao receio de discriminação e racismo linguístico, gera insegurança, silenciamento e retraimento nos espaços escolares e acadêmicos, comprometendo a participação ativa dos estudantes. Paralelamente, as desigualdades no acesso às tecnologias digitais e aos letramentos contemporâneos ampliam esses desafios. Diante disso, a superação dessas barreiras não reside na negação das identidades indígenas, mas no reconhecimento e fortalecimento dessas identidades como elementos constitutivos do processo educativo. Torna-se imprescindível a construção de políticas públicas que promovam a formação continuada de professores indígenas, o fortalecimento das licenciaturas interculturais, a presença de profissionais de apoio qualificados e a produção de materiais didáticos bilíngues elaborados em diálogo com as especificidades linguísticas e culturais de cada povo. É igualmente fundamental o enfrentamento do racismo linguístico e a compreensão das particularidades fonológicas, sintáticas, semânticas e discursivas das línguas indígenas como sistemas legítimos e complexos, assegurando condições concretas para a permanência e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes.

Por outro lado, os dados revelam que, apesar das pressões homogeneizadoras, os jovens participantes demonstram forte consciência de pertencimento étnico, compromisso com suas comunidades e disposição para enfrentar os desafios educacionais. Os relatos evidenciam a constituição de redes de apoio e solidariedade, nas quais estudantes mais experientes assumem papéis de liderança e incentivam a participação em atividades acadêmicas, debates e apresentações orais. Essas práticas reforçam a coletividade como estratégia de resistência, permanência estudantil e fortalecimento cultural. Nesse cenário, o bilinguismo

não se configura como obstáculo, mas como potencialidade: o domínio do português amplia o acesso a direitos e a espaços institucionais de decisão, enquanto a manutenção das línguas indígenas assegura a continuidade das memórias coletivas, dos saberes ancestrais e das formas próprias de interpretar o mundo.

Por fim, esta pesquisa reafirma a importância de compreender a Amazônia não apenas como território de grande biodiversidade, mas também como espaço de profunda diversidade linguística, cultural e epistemológica. Ao evidenciar os desafios e as potencialidades do ensino de Português como Segunda Língua entre povos do Alto Solimões-AM, o estudo contribui para fortalecer debates acadêmicos, educacionais e políticos voltados à valorização das línguas originárias e à construção de práticas pedagógicas interculturais. Em uma região marcada pela coexistência de múltiplos povos, línguas e modos de vida, reconhecer e promover o bilinguismo significa preservar patrimônios imateriais fundamentais para a Amazônia e para o Brasil, assegurando que as futuras gerações possam transitar entre diferentes universos linguísticos sem renunciar às suas raízes, identidades e formas próprias de produzir conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.** Brasília: MEC, 2012.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Revitalização de línguas indígenas: o que é? Como fazemos** Organizador: Wilmar da Rocha D'Angelis. Campinas, SP: Curt Nimuendajú: KAMURI, 2019. Disponível em: https://intercultural.ufba.br/sites/intercultural.ufba.br/files/revitalizacao_final.pdf. Acesso em: 8 jul. 2026.

FRANCHETTO, Bruna. Línguas indígenas em perigo no Brasil: o que a linguística tem a ver com isso? **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, v. 16, n. 2, 2021.

MAIA, Marcus. **Manual de Linguística Indígena**. São Paulo: Contexto, 2006. Disponível em: <https://amerindias.github.io/referencias/mai06manuallinguistica.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2026.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro**. São Paulo: Paulinas, 2020.

SOARES, Marília Facó. **Sintonias e dissonâncias**: uma introdução ao estudo da língua tikuna. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

Agradecimentos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) pelo apoio financeiro por meio do Edital N^o. 005/2022 (Programa Humanitas - CT&I FAPEAM). O presente texto é parte integrante do Macro Projeto de Ensino, Pesquisa, Extensão – NEABI-IFRO, *campus* Cacoal que tem como tema central norteador *a Cultura Popular, Memória e Construção Identitária em Comunidades Tradicionais da Amazônia Rondoniense* e foi finalizado em parcerias com o grupo de pesquisa *Língua[gem], Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia* [DGP/CNPq-PDA-IFRO]; do *Mini Laboratório Nova Cartografia Social*:

Processos de Territorialização, Identidades Coletivas e Movimentos Sociais [UEA]); bem como do PPGAgro-UNIR, *campus* Cacoal.

¹ Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9648583745536616> ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8255-751X> Professor Titular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *campus* Cacoal-RO. Acadêmico do Curso de Direito, do Centro Universitário Mauricio de Nassau (UNINASSAU), *campus* Cacoal-RO. Licenciado em Letras Português/Inglês/Literaturas (UNEB/FFCLC). Licenciado em História (UNICV). Especialista em Língua Portuguesa: Redação e Oratória (CUBM). Especialista em História da Cultura Indígena e Afro-brasileira (FAMART). Especialista em Antropologia Brasileira (FAMART). Especialista em Direito Internacional (FACEO). Mestre em Linguística (UNIR). Mestre em Science in Legal Studies, Emphasis in International Law (MUST). Doutor em Ciências da Educação (UTIC). Doutor em Estudos da Linguagem (UNICAP). Fez estágio pós-doutoral em Ciências da Educação (UFLO). Fez estágio pós-doutoral em Cartografia Social (UEMA). Professor permanente no PPGL-UNIR; PPGAgro-UNIR; ProfLETRAS-IFRO. Colaborador no ProfEPT-IFRO; PPGE-CN-UNIR; PPGL-UNEMAT. Pesquisador associado ao Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, PNCSA-UEA (Centro de Ciências e Saberes dos Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiro - *Carmelita Nunes da Conceição* 'CARMÉ'). Atualmente coordena o *Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas* (NEABI-IFRO, *campus* Cacoal). Lidera o grupo de pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (DGP/CNPq-PDA-IFRO). Pesquisador na Web of Science Researcher iD: PQA-4188-2026. Pesquisador, escritor, músico e poeta. Contato: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/8848135440647626> ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9381-2598> Licenciado em Letras (UNIR, campus Rolim de Moura). Mestre e Doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia (UFAM). Professor Adjunto da Universidade Federal do Amazonas (UFAM, *campus* Benjamin Constant), no Instituto de Natureza e Cultura (INC). Membro da Academia de Letras e Culturas da Amazônia (ALCAMA). Atualmente é líder do grupo de pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (DGP-CNPq-IFRO). Presidente do Conselho Municipal de Educação de Benjamin Constant-AM. Coordenador de Área de Língua Portuguesa do Programa Institucional Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do Instituto de Natureza e Cultura (INC-UFAM, *campus* Benjamin Constant). Desenvolve pesquisas nas áreas de formação de professores e de processos socioculturais em região de fronteira. Contato: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Lattes iD: <https://lattes.cnpq.br/8054728334049508> ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4748-3970> Professora Doutora em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Ciências Contábeis pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Atualmente é professora efetiva da Fundação Universidade Federal de Rondônia (*campus* Cacoal, UNIR - Classe Associado 2 'D2'). Atua no curso de Ciências Contábeis; é Coordenadora do Mestrado em Gestão de Agronegócios e Sustentabilidade (PPGAgro), *campus* Cacoal – UNIR. Pesquisadora e membro do grupo de pesquisa GPGDR e do grupo de pesquisa GEPSCAL. Desenvolve pesquisas e projetos de extensão com os povos indígenas e, principalmente, no agronegócios no contexto da sustentabilidade - uso sustentável dos recursos naturais amazônicos - viabilidade econômica – inovação -

custos de produção dentre os assuntos correlatos na área de gestão e empreendedorismo ambiental. Contato: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/3635344091127514> ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4307-0650> Bacharel em Administração de Empresas (FAP). MBA em Planejamento Financeiro para Cooperativas de Crédito (FGV). Mestre em Administração (FEAD). Doutor em Ambiente e Desenvolvimento (UNIVATES). Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, *campus* Cacoal. Membro do grupo de pesquisa: Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (DGP-CNPq-IFRO). Membro do grupo de pesquisa: Ecosofias, Paisagens Inventivas (DGP-CNPq-UNIVATES). Membro do *Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas* (NEABI-IFRO, *campus* Cacoal). Contato: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/2077300677497872> ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8942-3234> Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista/UNESP, *campus* de Marília/SP, sob a orientação da professora Doutora Tânia Suely Antonelly Marcelino Brabo, no Doutorado Interinstitucional em Educação PPGE/2023, na linha Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais. Mestra em Psicologia (UNIR). Especialista em Administração e Gerenciamento Escolar (UNIR). Graduada em História (UNIR). Servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), com lotação na Reitoria-PVh (Técnica em Assuntos Educacionais). Faz parte do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Históricos e Literários (DGP/CNPq-IFRO, na linha

Educação Inclusiva, Diversidades e Direitos Humanos). Faz parte do grupo de pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (DGP/CNPq-PDA-IFRO), na linha Saberes e Práticas Discursivas Amazônicas de Povos Tradicionais.

Contato: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁶ Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/8537046678523286> ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7158-8185> Docente da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Atua como professor permanente na Pós-Graduação (Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH-UEA) e no Mestrado Profissional em Processos e Tecnologias Educacionais em Rede Nacional (ProfEDUCATEC-UEA). Pesquisador do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA). Licenciado em Geografia (UNEB). Mestre em Cartografia Social e Ciências Políticas da Amazônia (UEMA). Doutor em Geografia (UNIR). Professor de Geografia (UEA, *campus* Tabatinga-AM). É pesquisador nos Grupos de Pesquisa Laboratório Nova Cartografia Social: Processos de Territorialização, Identidades Coletivas e Movimentos Sociais (UEA); Núcleo de Estudos Socioambientais da Amazônia (UEA); Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (DGP-CNPq-PDA, IFRO). Contato: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)