

**ENTRE O MONOLOGISMO
DO ESTADO E A POLIFONIA
DA ALDEIA: UM OLHAR
BAKHTINIANO SOBRE A
ALFABETIZAÇÃO EM
PORTUGUÊS E A
RESISTÊNCIA LINGUÍSTICA
BOE-BORORO**

**BETWEEN STATE MONOLOGISM AND VILLAGE POLYPHONY: A
BAKHTINIAN PERSPECTIVE ON PORTUGUESE LITERACY AND BOE-
BORORO LINGUISTIC RESISTANCE**

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 23/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/787018065](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/787018065)

Gabriel Victor Fernandes da Silva

RESUMO

Este artigo analisa as tensões entre o projeto homogeneizador do Estado brasileiro para a alfabetização em língua portuguesa e as práticas de resistência linguística e cultural do povo Boe-Bororo, da Aldeia Córrego Grande (MT). Fundamentado nos conceitos do Círculo de Bakhtin, especialmente os de monologismo, polifonia e dialogismo, o estudo problematiza a imposição de uma norma linguística única como ferramenta de poder que silencia e marginaliza outras vozes. Contrasta-se o “monologismo do Estado”, manifestado na escola e em políticas educacionais uniformizadoras, com a “polifonia da aldeia”, materializada nos rituais, na casa central (*Baito*) e nas narrativas míticas que constituem a identidade Boe-Bororo. A pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, articula teóricos da linguagem e da educação para argumentar que a alfabetização em português, quando conduzida de forma monológica, opera como um mecanismo de apagamento epistêmico e linguístico. Conclui-se que a resistência Boe-Bororo, ao manter seus saberes e sua língua vivos, não é uma reação arcaica, mas uma resposta responsiva e criativa que exige a superação do modelo educacional vigente em direção a uma escola verdadeiramente dialógica e intercultural.

Palavras-chave: Boe-Bororo; Monologismo; Polifonia; Alfabetização em Português.

ABSTRACT

This article analyzes the tensions between the homogenizing project of the Brazilian State for literacy in the Portuguese language and the practices of linguistic and cultural resistance of the Boe-Bororo people from the Córrego Grande Village (MT). Grounded in the concepts of the Bakhtin Circle, especially monologism, polyphony, and dialogism, the study problematizes the imposition of a single

linguistic norm as a tool of power that silences and marginalizes other voices. It contrasts the “monologism of the State,” manifested in schools and in standardizing educational policies, with the “polyphony of the village,” materialized in rituals, in the central house (Baito), and in the mythical narratives that constitute Boe-Bororo identity. The research, qualitative and bibliographic in nature, articulates language and education theorists to argue that literacy in Portuguese, when conducted in a monological manner, operates as a mechanism of epistemic and linguistic erasure. It is concluded that Boe-Bororo resistance, by keeping its knowledge and language alive, is not an archaic reaction, but rather a responsive and creative answer that calls for overcoming the current educational model toward a truly dialogical and intercultural school.

Keywords: Boe-Bororo; Monologism; Polyphony; Literacy in Portuguese.

1. INTRODUÇÃO

A imposição histórica da língua portuguesa como único idioma oficial e veículo legítimo de conhecimento nas escolas brasileiras constitui um dos pilares de um projeto de nação monológico, que sistematicamente silenciou e tentou apagar a diversidade linguística e cultural dos povos originários. Este artigo se propõe a analisar as tensões resultantes desse processo, focalizando a experiência do povo Boe-Bororo, particularmente na Aldeia Córrego Grande, Terra Indígena Tereza Cristina, em Santo Antônio de Leverger (MT).

O problema central que orienta esta reflexão é: de que maneira o processo de alfabetização em língua portuguesa, orientado por uma visão monológica de linguagem e cultura, entra em conflito com as práticas polifônicas de transmissão de saberes e de constituição

identitária do povo Boe-Bororo, e como essas práticas se configuram como formas de resistência?

A relevância desta pesquisa é múltipla. Socialmente, porque ilumina um conflito cotidiano vivido por comunidades indígenas no Brasil, que frequentemente veem sua língua e cultura desvalorizadas no espaço escolar, contribuindo para a evasão e para o que autores como Tavares (2021) denominam a produção de jovens indígenas “sem-língua”. Academicamente, a pesquisa se justifica pela necessidade de aprofundar a análise sobre as políticas linguísticas educacionais à luz de teorias que não as tratem como neutras, mas como campos de disputa de poder e de vozes.

O referencial bakhtiniano, com seus conceitos de monologismo e polifonia, oferece um instrumental teórico privilegiado para desvelar as relações de força subjacentes ao ensino de português. Pessoalmente, a pesquisa ressoa com o compromisso ético de dar visibilidade às lutas e estratégias de resistência dos povos indígenas, em consonância com uma perspectiva crítica e decolonial. O objetivo deste estudo é analisar, sob a ótica bakhtiniana, o conflito entre o projeto monológico de alfabetização do Estado e as práticas polifônicas de resistência linguística e cultural do povo Boe-Bororo.

Este estudo constitui uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e analítica. A partir da revisão de literatura sobre educação indígena, políticas linguísticas e dialogismo, articulam-se autores como Bakhtin (1997, 2006), Freire (1987) e Street (2014) para construir o quadro teórico. A análise se debruça sobre relatos etnográficos e pesquisas acerca do povo Boe-Bororo, em especial o mito de origem narrado por Kudoro Bororo (2025) e os paradoxos da escolarização discutidos por Souza et al. (2025).

O artigo está estruturado em três capítulos. O primeiro, “Monologismo e Polifonia: Fundamentos Bakhtinianos para uma Crítica da Linguagem”, estabelece o referencial teórico central. O segundo, “A Aldeia e a Escola: Espaços em Conflito”, analisa os diferentes espaços formativos e os embates que neles ocorrem. O terceiro, “O Canto da Resistência: Narrativas Míticas e a Língua como Território de Luta”, aprofunda a análise sobre a resistência Boe-Bororo. Por fim, tecem-se as considerações finais.

2. MONOLOGISMO E POLIFONIA: FUNDAMENTOS BAKHTINIANOS PARA UMA CRÍTICA DA LINGUAGEM

Para compreender o conflito entre o projeto educacional do Estado e a resistência do povo Boe-Bororo, é necessário, antes de tudo, lançar mão de um instrumental teórico que permita enxergar a linguagem não como um sistema neutro, mas como um campo de batalha ideológico. A obra do Círculo de Bakhtin, especialmente os conceitos de monologismo, polifonia e dialogismo, oferece esse alicerce ao demonstrar que a língua viva é essencialmente interação, e não um código abstrato a ser transmitido.

O monologismo, tal como criticado por Bakhtin (2006), representa uma visão de mundo que não admite o outro como sujeito de sua própria palavra. Trata-se de um discurso que se pretende a verdade última, que busca encerrar o sentido e silenciar as vozes divergentes. Aplicado ao campo da linguagem, o monologismo se manifesta na crença em uma língua “certa”, “pura” e homogênea, que deve ser imposta a todos os falantes como norma. Essa é a ideologia do “objetivismo abstrato”, denunciada por Bakhtin (2006, p. 71), que trata a língua como um “sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais” imutável e superior a qualquer uso concreto e social.

O projeto de alfabetização em língua portuguesa para os povos indígenas, em sua formulação tradicional, é uma expressão cabal desse monologismo. Ao instituir o português como a única língua legítima da escola e, por extensão, do conhecimento “válido”, o Estado opera sob a lógica do que Freire (1987) chamou de “educação bancária”, um depósito de conteúdos alheios à realidade do educando.

Como argumenta Tavares (2021, p. 59), essa prática pedagógica, que desconsidera a língua materna, não apenas dificulta o aprendizado, mas compromete a própria identidade do aluno indígena. A escola, neste modelo, torna-se um aparelho de silenciamento, onde a voz do aluno Boe-Bororo é sistematicamente desqualificada por não se adequar à norma culta, gerando o que o autor chama de “vergonha indígena” e um sentimento de inadequação que frequentemente leva à evasão escolar.

Em oposição radical ao monologismo, Bakhtin (1997) propõe o conceito de polifonia para descrever uma realidade discursiva onde múltiplas vozes independentes e não fusionadas coexistem em um mesmo plano. A polifonia não é um mero “poliglotismo” ou a presença de vários estilos; é, antes, um princípio constitutivo onde a verdade não é dita por uma única voz autoritária, mas emerge do confronto e do diálogo entre diversas consciências.

A organização social e formativa do povo Boe-Bororo, conforme descrito por Souza et al. (2025), é um exemplo vívido de uma cultura que opera sob o signo da polifonia. O aprendizado da criança não se dá em um único local, mas em três esferas complementares: a casa da família, a casa central (*Baito*) e, mais recentemente, a escola. Na casa, a criança aprende com os pais e avós os primeiros

fundamentos da vida em comunidade, a língua materna (*Boe Wadaru*) e os afetos. No *Baito*, espaço sagrado e coletivo, os sábios e líderes transmitem a cosmologia, as histórias e os rituais, como o *Waipeiriá* (ritual da tucandeira), que marca a passagem para a vida adulta. Cada um desses espaços é uma “voz” que ensina um aspecto do ser Boe-Bororo.

O conhecimento não é um produto acabado a ser consumido passivamente, mas é constantemente recriado e compartilhado. A narrativa do mito de origem, contada por Fernando Kudoro Bororo (apud Souza et al., 2025), não é um texto fechado, mas um evento vivo que se renova a cada contação, a cada “ponto” acrescentado pelos líderes (*bakaru*). Esta é a essência da polifonia: a verdade se constrói na interação, no respeito às diferenças e na complementaridade das vozes.

O dialogismo é a condição fundamental da linguagem. Todo enunciado, para Bakhtin (1997), é uma resposta a enunciados anteriores e uma antecipação de respostas futuras. Não existe palavra neutra ou isolada; toda palavra é orientada para o outro, é um elo na corrente da comunicação verbal. A compreensão, portanto, é sempre “ativamente responsiva” (Bakhtin, 1997, p. 290), podendo manifestar-se como concordância, réplica, objeção ou mesmo uma ação.

A resistência do povo Boe-Bororo à imposição da língua e da cultura do colonizador pode ser lida como uma poderosa “atitude responsiva”. Ao longo de séculos de contato violento, os Boe-Bororo não foram meros receptores passivos do discurso oficial. Como mostram as narrativas históricas, eles “responderam” à proposta de “integração” de formas variadas: pela fuga, pela guerra, pela

“conversão” estratégica ao catolicismo como forma de subsistência à sombra da Igreja (Pereira, 2003, apud Tavares, 2021, p. 15), e, fundamentalmente, pela preservação de sua língua e de seus rituais.

A manutenção da língua *Boe Wadaru* é, em si, uma réplica ativa e contínua ao projeto de silenciamento. Quando os mais velhos ensinam as crianças a falar primeiro em sua língua materna (Souza et al., 2025), estão respondendo à escola que só lhes oferece o português. Quando realizam o ritual da tucandeira, respondem ao tempo cronológico do relógio escolar com um tempo mítico e formador. A resistência Boe-Bororo, portanto, não é uma postura reativa ou negativa, mas a afirmação de um projeto de mundo próprio, que se materializa em cada ato de fala, em cada canto e em cada ritual na aldeia. O conceito de letramento ideológico de Street (2014) reforça essa visão, ao conceber a leitura e a escrita não como habilidades autônomas e neutras, mas como práticas sociais imbricadas em relações de poder, nas quais grupos subalternizados podem se apropriar dessas ferramentas para seus próprios fins políticos e identitários.

3. A ALDEIA E A ESCOLA: ESPAÇOS EM CONFLITO

A organização espacial e social da aldeia Boe-Bororo revela uma concepção de educação radicalmente oposta àquela praticada na escola tradicional. Como descrevem Souza et al. (2025), a formação da criança não é um processo linear ou restrito a uma única instituição, mas um mergulho em múltiplas vozes e práticas que se complementam. O primeiro espaço, a casa da família, é o núcleo da afetividade e da iniciação. Ali, a criança não apenas ouve os conselhos dos pais, mas aprende com o exemplo diário, vendo sua mãe tecer um cesto (*kadarabo*) ou preparar a farinha de mandioca. É

o espaço onde a língua materna, o *Boe Wadaru*, é vivida em sua função mais íntima e identitária: “É importante ouvir os conselhos das famílias: falarem primeiro a língua materna, conhecer quem são as grandes lideranças e os xamãs” (Souza et al., 2025, p. 7).

O segundo espaço, a casa central ou *Baito*, representa um salto qualitativo. Ali, a criança sai da esfera privada da família para entrar na esfera pública e sagrada da comunidade. O *Baito* é o coração pulsante da polifonia Boe-Bororo. Não é um local de ensino unidirecional, mas um espaço de partilha e escuta, onde os sábios (*Bakaru*) e os xamãs narram os mitos de origem, como o dilúvio provocado pela pesca imprudente, e transmitem as leis tradicionais.

É neste espaço que a criança aprende a complexidade do mundo, compreendendo que a realidade não é feita de respostas únicas, mas de relações e interdependências. Como afirma Bonini (2013, p. 109), a partir de uma perspectiva dialógica, é necessário “desmistificar a realidade” e “construir soluções coletivas efetivas”, princípios que o *Baito* coloca em prática há gerações.

Ao entrar em cena, a escola se insere neste ecossistema formativo como um corpo estranho, desrespeitando as duas esferas de conhecimento já existentes. O relato histórico apresentado por Souza et al. (2025, p. 8) sobre o início da escolarização entre os Boe-Bororo, nas décadas de 1970 e 1980, é revelador:

falta de professores, que não param na aldeia para lecionar e outras vezes os alunos são forçados na escrita em língua portuguesa e matemática. A escola é distante da comunidade ou mesmo dos pais, havia muito castigos para os alunos que tinham muita dificuldade de aprender.

Este quadro, embora atenuado, persiste em sua essência ideológica. A escola que chega à aldeia é, em grande medida, um aparelho do monologismo estatal, que opera sob o que Freire (1987) chamou de “educação bancária”: um espaço onde o saber do professor (branco, falante do português padrão) é depositado em um aluno (indígena, falante de uma outra língua) considerado vazio de conhecimento legítimo.

Essa prática resulta em um violento apagamento epistêmico. Os saberes ancestrais, a cosmologia expressa no *Baito*, a história narrada nos mitos e na própria língua *Boe Wadaru* são sistematicamente desqualificados por não se enquadrarem nos currículos oficiais e nos livros didáticos. A consequência mais dramática é a produção da “vergonha indígena”, um fenômeno psicossocial descrito por Tavares (2021) entre os Sateré-Mawé e que encontra total paralelo entre os Boe-Bororo. A criança, ao ter sua língua e seus modos de ser ridicularizados ou simplesmente ignorados na escola, internaliza um sentimento de inferioridade. O silêncio que se instala não é falta de voz, mas a constatação amarga de que sua voz não tem valor naquele espaço.

Apesar do caráter opressivo do modelo escolar tradicional, o espaço escolar também se torna um palco de contradições e de novas formas de resistência. A própria presença de professores indígenas,

formados ou em formação, representa uma fissura no monologismo. Esses profissionais, que dominam tanto o português quanto o *Boe Wadaru*, estão em uma posição privilegiada para mediar o diálogo entre os dois mundos. Contudo, como alerta Tavares (2021, p. 33), muitos professores indígenas ainda são formados em cursos que desconsideram sua realidade fonética e gramatical, reproduzindo o preconceito linguístico que deveriam combater.

Um dos paradoxos mais evidentes é a evasão escolar. Enquanto a escola monológica expulsa o aluno indígena por não acolhê-lo, o desejo de aprender a língua do colonizador pode ser uma estratégia de sobrevivência e luta. Como registram os depoimentos no estudo de Tavares (2021, p. 66), jovens indígenas migram para a cidade para “adquirir mais conhecimento” e “planejar objetivo da vida”, ou seja, eles reconhecem o poder instrumental do letramento em português. A questão que se coloca é: como fazer com que esse aprendizado não signifique o abandono de sua identidade? A resposta passa, necessariamente, pela transformação da própria escola. É necessário que a instituição escolar, ao invés de se sobrepor aos espaços formativos da aldeia, aprenda a dialogar com eles. Isso implica em um currículo que incorpore os saberes do *Baito*, que valorize o professor indígena como intelectual de sua cultura e que reconheça o bilinguismo não como um problema, mas como uma riqueza.

A resistência Boe-Bororo, neste aspecto, se manifesta na luta por uma “escola específica, diferenciada e bilíngue”, uma reivindicação política que nega o monologismo e afirma o direito à polifonia. A criação da Fundação *Conjolo* (Casa) de Vissunga (Cultura) em Bom Despacho, mencionada por Sada (2020, p. 117), embora em contexto urbano, é um exemplo emblemático dessa reapropriação: o uso da

língua ancestral para nomear e significar um novo espaço de luta e afirmação cultural.

4. O CANTO DA RESISTÊNCIA: NARRATIVAS MÍTICAS E A LÍNGUA COMO TERRITÓRIO DE LUTA

O mito de origem do povo Boe-Bororo, narrado por Fernando Kudoro Bororo (apud Souza et al., 2025), é muito mais do que uma história sobre o passado; ele é um enunciado fundador que, a cada vez que é evocado, organiza o presente e projeta o futuro. A narrativa do dilúvio desencadeado pela pesca irresponsável e pela desobediência de uma criança, seguido pelo acasalamento do sobrevivente Meriri Baru com uma veada e a subsequente criação dos clãs *Tugarege* e *Ečerae*, não é uma fantasia, mas uma sofisticada epistemologia. Como explica Eliade (2011, p. 16), o mito “narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir”. No caso Boe-Bororo, o mito explica a origem da humanidade, a divisão social em clãs, a relação com os animais e o próprio território, como o morro de Santo Antônio (*Troari-ri*).

A força polifônica do mito reside em seu caráter aberto e coletivo. Não há uma única versão canônica; cada líder conhecedor da lei (*bakaru*) “acrescenta um ponto na grande narrativa da origem do povo Boe-Bororo” (Souza et al., 2025, p. 3). Essa prática é a antítese do discurso monológico, que busca a fixação e a verdade única. Aqui, a tradição é viva e se constrói na interação entre as vozes dos mais velhos. A memória, como nos lembra Havelock (1996), não é um registro passivo, mas um ato de recriação. Ao narrar o mito, os *bakaru* não estão apenas repetindo um texto decorado; estão interpretando-o para uma nova audiência, em um novo contexto, reafirmando os valores de coragem, coletividade e respeito à

natureza que definem o ser Boe-Bororo. Este ato de narrar é, em si, um ato de resistência, pois mantém viva uma visão de mundo que a escola e a sociedade envolvente tentam sistematicamente substituir.

A língua é o veículo do mito, mas é também, ela mesma, um território de luta. A imposição do português na escola não é um ato neutro de ensino de uma segunda língua; é um gesto de colonialidade linguística que visa, em última instância, substituir a língua materna como código de pensamento e expressão. Como argumenta Bakhtin (2006, p. 109), a língua materna não é algo que se “adquire” passivamente; ela é a própria substância da consciência, o horizonte a partir do qual o sujeito vê e significa o mundo. Ao negar o *Boe Wadaru*, a escola está, na prática, tentando esvaziar esse horizonte.

A resistência Boe-Bororo, neste ponto, é cotidiana e capilar. Manifesta-se na decisão das famílias de continuar falando *Boe Wadaru* em casa, de ensinar as crianças a nomear o mundo com suas próprias palavras antes que a escola lhes imponha outras. É a insistência em que o *Baito* continue sendo um espaço de ensino na língua materna, onde os rituais, como o canto do *Waraná*, mantenham sua força e sentido originais. Conforme destacam Souza et al. (2025, p. 7), “as meninas são acompanhadas pelas mães, que ensinam a produzir cestas [...] e a preparar alimentos e bebidas típicas, fazer pinturas faciais e corporais, com vários significados e simbologias”.

Cada um desses fazeres é acompanhado de palavras, de um léxico específico que só existe em *Boe Wadaru* e que não encontra tradução exata no português. A manutenção da língua, portanto,

não é um gesto nostálgico, mas uma forma de garantir a continuidade de um pensamento próprio, de uma autoria coletiva sobre a própria existência.

O conflito entre o monologismo da escola e a polifonia da aldeia tem produzido, como visto, a dolorosa figura do jovem indígena “sem-língua” (Tavares, 2021), que emudece por não ter seu lugar de fala reconhecido. No entanto, as novas gerações também encontram formas criativas de responder a esse desafio. O silêncio não é o fim da história. Ao contrário, ele pode ser o prelúdio de uma palavra que ressurge com nova roupagem.

Observa-se a emergência de novos letramentos e gêneros discursivos apropriados pelos jovens indígenas como ferramentas de resistência e afirmação. Ainda que o foco deste artigo não seja a música, o exemplo do grupo Brô MCs, citado nas referências, é paradigmático. Ao fazer rap em guarani, esses jovens transgridem a lógica que confina a língua indígena ao espaço privado da aldeia ou ao ritual. Eles a trazem para a arena pública da cidade, para as plataformas de streaming, dialogando com o funk e o hip-hop, mas mantendo a integridade de sua mensagem e de sua língua. É a polifonia se apropriando dos canais de comunicação do monologismo para subvertê-los.

Para o povo Boe-Bororo, esse movimento de resignificação também se faz presente, ainda que em outras bases. A luta pela implantação de uma “Escola Específica Diferenciada e Bilíngue na Aldeia Córrego Grande” (Souza et al., 2025, p. 8) é uma luta por um espaço onde a língua materna não seja apenas tolerada, mas seja um dos pilares do currículo. É uma luta para que a escola, que por

muito tempo foi um instrumento de silenciamento, possa se transformar em um espaço de diálogo entre diferentes vozes.

Nesse sentido, a perspectiva do letramento ideológico de Street (2014) é fundamental: o que se reivindica não é o acesso a uma técnica neutra de leitura e escrita, mas o direito de usar essas técnicas para fortalecer a própria cultura, para registrar os mitos, para escrever a própria história. A resistência Boe-Bororo, portanto, não se limita a preservar o passado; ela aponta para a construção de um futuro onde a polifonia seja, finalmente, o princípio organizador das relações entre a aldeia e o mundo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar as tensões constitutivas entre o projeto monológico de alfabetização do Estado brasileiro e as práticas polifônicas de resistência do povo Boe-Bororo. Ao longo da argumentação, demonstrou-se que o ensino tradicional da língua portuguesa, ao desconsiderar a riqueza e a legitimidade da língua materna e dos saberes ancestrais, opera como um mecanismo de apagamento epistêmico e linguístico, gerando consequências como a evasão escolar e o fenômeno psicossocial da “vergonha indígena”.

Em contrapartida, evidenciou-se que a organização social e formativa Boe-Bororo, centrada nos espaços da casa e do *Baito*, constitui um potente arquipélago de polifonia. Nesses espaços, a criança aprende não por imposição, mas pela interação com múltiplas vozes – dos pais, dos avós, dos xamãs e dos líderes clânicos – em um processo que valoriza a oralidade, a memória e a recriação coletiva do conhecimento. As narrativas míticas, longe de serem fábulas ingênuas, revelaram-se como atos de fundação e

reafirmação de um projeto de mundo próprio, onde a língua *Boe Wadaru* é o território central da luta contra o esquecimento.

A resposta ao problema de pesquisa, portanto, é clara: a alfabetização monológica em português entra em conflito direto com a polifonia Boe-Bororo ao negar a legitimidade de suas vozes. No entanto, a resistência deste povo se manifesta como uma réplica ativa e contínua a esse silenciamento, seja na manutenção cotidiana da língua, na transmissão dos rituais, na luta política por uma educação escolar diferenciada, ou na apropriação criativa de novos letramentos.

As contribuições deste estudo são, principalmente, teóricas e analíticas. Ao articular o pensamento de Bakhtin e Freire com a realidade específica do povo Boe-Bororo, ofereceu-se um instrumental renovado para a crítica das políticas linguísticas educacionais no Brasil, indo além das denúncias genéricas para uma compreensão mais fina dos mecanismos de poder que operam na sala de aula e na aldeia.

Para pesquisas futuras, sugere-se um aprofundamento etnográfico sobre as práticas de letramento emergentes na Aldeia Córrego Grande, investigando como os jovens Boe-Bororo estão utilizando as tecnologias digitais e os novos gêneros discursivos (como as redes sociais, a música e o vídeo) para amplificar suas vozes e construir novas formas de resistência e visibilidade política.

Outra linha de investigação promissora é a análise das formações de professores indígenas, avaliando em que medida esses cursos têm conseguido romper com o monologismo acadêmico e formar verdadeiros agentes de uma pedagogia intercultural e dialógica. A

luta por uma educação que seja, de fato, um encontro de vozes, e não o silenciamento das diferenças, permanece um desafio central e urgente para o século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BARON, R.; BALTAR, M. A. R. A canção de denúncia em práxis educativas. **No prelo**, 2020.

BONINI, A. Análise crítica de gêneros discursivos no contexto das práticas jornalísticas. In: SEIXAS, L.; PINHEIRO, N. F. (Org.). **Gêneros: um diálogo entre comunicação e linguística**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 103-120.

DE FELIPE, P. H. P. S.; CORBERA MORI, A. H. Sobre o que cantam os índios agora: uma análise semântico-enunciativa da canção Koangagua, do grupo Brô MC'S. **Revista do GEL**, v. 16, n. 3, p. 91-110, 2019.

ELIADE, M. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HAVELOCK, E. A. **A Revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais**. São Paulo: Editora da UNESP/Paz e Terra,

1996.

LUCCHESI, D.; PICANÇO, H. Análise sociolinguística da variação na concordância nominal de gênero no português indígena Sateré-Mawé da Amazônia. **Confluência**, Rio de Janeiro, n. 60, p. 36-80, jan.-jun. 2021.

MALHEIRO, T. C. C. (Des)encontros entre Etnicidade Indígena e Urbanização na Amazônia. In: **Simpósio Nacional de Geografia Urbana**. Marabá: IFPA, 2019.

MATOS, G. C. G. PanAmazônia sob o viés do Processo Civilizador. **Somanlu**, Manaus, ano 16, n. 2, jul./dez. 2016.

MENDES, P. M. **Mudanças e continuidades: os aspectos da organização social Maxakali**. 2009. Monografia (Graduação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

MUNDURUKU, D. **O caráter do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

PAULA, L.; LUCIANO, J. A. R. As noções bakhtinianas de linguagem e enunciado. **Letras De Hoje**, v. 56, n. 3, p. 453-464, 2021.

PÉRES, R. C. **Canção de resistência e ensino: uma prática educativa para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa no ensino médio**. 2025. 441 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2025.

SADA, C. A. P. **O silenciamento de uma língua e o apagamento da memória: a resistência cultural da língua da Tabatinga e sua perspectiva patrimonial**. 2020. 134 p. Dissertação (Mestrado em

Patrimônio, Cultura e Sociedade) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2020.

SANTOS, P. C. F.; ANDRADE, M. M. C.; ALMEIDA, D. V. Preconceito linguístico: Intolerância que retrai, língua que marginaliza. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 5, ed. 8, v. 15, p. 12-33, ago. 2020.

SILVA, J. M. Educação escolar indígena em São Gabriel da Cachoeira/AM: um pouco de história. **ODEERE: Revista do Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**, v. 5, n. 10, jul.-dez. 2020.

SOUZA, S. R. et al. Mitos, saberes ancestrais e escolarização: paradoxos culturais no cotidiano do povo Boe-Bororo - Aldeia Córrego Grande. **Revista Taka'a**, Barra do Bugres (MT), v. 3, e2025007, 2025.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento**. Tradução Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAVARES, E. C. **Sociolinguística - desvelando o preconceito linguístico: os jovens Sateré-Mawé "sem-língua"**. 2021. 102 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

TAVARES, E. C.; MACEDO, E. R. O Bilinguismo dos Jovens Indígenas da Etnia Sateré-Mawé e o ensino de Língua Portuguesa na cidade de Parintins-Am. **Rile – Revista Interdisciplinar de Literatura e Ecocrítica BRA**, v. 3, n. 1, p. 50-69, set.-out. 2019.

TINHORÃO, J. R. **História social da música popular brasileira.** São Paulo: Editora 34, 2010.