REVISTA INTERDISCIPLINAR R I E T EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

Fazeres Baré e Kokama no ensino de línguas em escolas indígenas: relatos de experiências

Baré and Kokama practices in language teaching in indigenous schools: accounts of experiences.

Las prácticas Baré y Kokama en la enseñanza de idiomas en escuelas indígenas: relatos de experiencias.

Jocelena Gois Leão

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação- PPGE, da Universidade de São Paulo/USP.

São Paulo, São Paulo, Brasil.

E-mail: lenaleao.gois@gmail.com

Orcid: https://orcid.org/0009-0008-8856-2935

Joarlison Garrido Melo

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação- PPGED, da Universidade do Estado do Amazonas/UEA.

Manaus, Amazonas, Brasil

E-mail: juabare.jg@gmail.com

Orcid: https://orcid.org/0009-0006-3691-9897

Célia Aparecida Bettiol

Doutora em Educação, professora da Universidade do Estado do Amazonas /UEA nos cursos de formação de professores indígenas e no Programa de Pós-graduação em Educação/ PPGED.

Manaus, Amazonas, Brasil.

E-mail: caparecida@uea.edu.br

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0313-494X

Resumo: O texto caracteriza-se como um relato de experiência a partir das vivências em duas escolas indígenas do Amazonas: a primeira, uma escola Kokama, localizada no Alto Solimões, que busca enfrentar o desafio da vitalização da língua Kokama; a segunda, uma escola Baré que, em uma perspectiva comunitária, ensina e potencializa o uso da língua nheengatu em seu território, por meio de seus costumes e de sua organização ancestral. Os relatos são construídos a partir das vivências de um professor indígena do povo Baré e de uma pesquisadora indígena

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

do povo Kokama. As experiências decorrem tanto da atuação direta no território quanto do acompanhamento de atividades e da orientação de pesquisas, e visam refletir sobre o trabalho com a língua indígena nesses contextos. Baré (2015) e Rubim (2016) fundamentam a discussão, e os resultados apontam que a participação comunitária é essencial para o êxito das práticas, bem como evidenciam que esse processo contribui para a afirmação identitária e para a manutenção da cultura e dos conhecimentos dos povos envolvidos.
Palavras-chave: Língua indígena. Conhecimento ancestral. Cultura.

Abstract: The text is characterized as an experience report based on lived experiences in two Indigenous schools in the state of Amazonas: the first, a Kokama school located in Alto Solimões, which seeks to address the challenge of revitalizing the Kokama language; the second, a Baré school that, from a community-based perspective, teaches and strengthens the use of the Nheengatu language in its territory through its customs and ancestral organization.The reports are constructed from the lived experiences of an Indigenous teacher from the Baré people and an Indigenous researcher from the Kokama people. The experiences stem both from direct engagement in the territory and from the monitoring of activities and the supervision of research, and aim to reflect on the work with Indigenous languages in these contexts. Baré (2015) and Rubim (2016) support the discussion, and the results indicate that community participation is essential for the success of the practices, as well as demonstrate that this process contributes to identity affirmation and to the maintenance of the culture and knowledge of the peoples involved.
Keywords: Indigenous Language. Ancestral Knowledge. Culture.

Resumen: El texto se caracteriza como un relato de experiencia a partir de las vivencias en dos escuelas indígenas del estado de Amazonas: la primera, una escuela Kokama, ubicada en el Alto Solimões, que busca enfrentar el desafío de la revitalización de la lengua Kokama; la segunda, una escuela Baré que, desde una perspectiva comunitaria, enseña y potencia el uso de la lengua nheengatu en su territorio, por medio de sus costumbres y de su organización ancestral. Los relatos se construyen a partir de las vivencias de un profesor indígena del pueblo Baré y de una investigadora indígena del pueblo Kokama. Las experiencias derivan tanto de la actuación directa en el territorio como del acompañamiento de actividades y de la orientación de investigaciones, y tienen como objetivo reflexionar sobre el trabajo con la lengua indígena en estos contextos. Baré (2015) y Rubim (2016) fundamentan la discusión, y los resultados señalan que la participación comunitaria es esencial para el éxito de las prácticas, así como evidencian que este proceso contribuye a la afirmación identitaria y al mantenimiento de la cultura y de los conocimientos de los pueblos involucrados.
Palabras Clave: Lengua Indígena. Conocimiento Ancestral. Cultura.

Data de recebimento: 09/12/2025
Data de aprovação: 30/03/2026
DOI: 10.30612/riet.v5i1.20966

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

Introdução

O debate em torno da educação escolar indígena não é algo recente no cenário nacional. Contudo, apesar das mobilizações e reivindicações do movimento indígena, ainda existem questões que seguem desafiando professoras e professores indígenas, suas escolas e seus territórios.

Dentre os princípios da educação escolar indígena, destaca-se o bilinguismo, o multilinguismo e o plurilinguismo, bem como as demandas que esses princípios apresentam. No Brasil, tivemos séculos de imposição de uma "língua nacional", a língua portuguesa, e, consequentemente, o apagamento de muitas línguas indígenas em todo o país.

As línguas e as formas de comunicação fazem parte da cultura de um povo ou sociedade e segundo Baniwua (2019, p.80),

> Diferentemente do pensamento evolucionista, os povos indígenas concebem as línguas como parte inerente ao processo original de criação. A capacidade de construir uma língua é um dom recebido no processo de criação do mundo, real ou potencialmente.

As distintas formas de contato com a sociedade envolvente resultam também em diferentes relações com a língua portuguesa. Desde a sua imposição como língua nacional até a necessidade de aprendê-la como estratégia de resistência na luta por seus direitos, os povos indígenas travaram e travam lutas pela manutenção, vitalização e fortalecimento de suas línguas.

Desse modo, as línguas constituem elementos fundamentais e verdadeiros patrimônios da cultura indígena, sendo a língua materna uma marca identitária de cada povo. No entanto, na sociedade contemporânea, não se pode utilizar exclusivamente a língua materna como critério para afirmar a identidade indígena, uma vez que, em decorrência do processo de colonização, ocorreu a progressiva perda linguística em diversos povos, como os Kokama e os Baré, em seus processos históricos.

Diversas ações implementadas ao longo da história buscaram unificar a identidade do povo brasileiro, impondo o uso exclusivo da língua portuguesa e proibindo outras formas de expressão linguística. É nesse contexto que a escola e, consequentemente, a escrita entram na vida desses povos, causando impactos em sua organização interna, sua cultura e sua língua indígena (D'Angelis, 2007). Como consequência, no Brasil, apenas uma parcela reduzida do povo Kokama ainda utiliza sua língua ancestral.

No caso dos Baré, ao longo de sua história, utilizavam métodos próprios para transmitir saberes ancestrais muito antes da escolarização como é praticada na atualidade. Os de Nova Esperança, em especial, continuam essa transmissão em um projeto coletivo, mesmo diante das mais variadas formas de silenciamento de seus saberes, como relataremos posteriormente.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 119 a 131, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

No caso dos Baré, ao longo de sua história, utilizam métodos próprios para transmitir saberes ancestrais, muito antes da escolarização tal como é praticada na atualidade. É conspícuo que, muito antes dos modelos atuais de sala de aula, o povo Baré já possuía uma pedagogia própria, sofisticada e organizada, na qual o conhecimento não era "ensinado", mas sim vivenciado.

Podemos citar o caso dos teçumes, em que as crianças não recebem instruções teóricas sobre como tecer uma peneira, fazer um remo ou manejar uma canoa; elas acompanham os adultos nas tarefas diárias desde cedo, na ida ao roçado, na pescaria, nas caçadas, entre outras atividades. Na confecção de peças artesanais com fibra de arumã, por exemplo, a criança observa os movimentos das mãos dos mais velhos. Dessa forma, a construção do conhecimento passa pelo olhar e pela repetição, integrando a criança a um saber básico da cultura do povo.

Nos "contos da noite", nas rodas de conversa durante o assado de peixe e na cuia de mingau, os mitos e as cosmologias são transmitidos. Os anciãos narram histórias com personagens conhecidos da região, como o boto e a curupira, além de relatos de vida que servem como regras de convivência social. Essas histórias não são apenas entretenimento; constituem códigos de ética, leis e lições de sobrevivência apresentadas por meio de narrativas.

A natureza, compreendida como mãe viva, é, para os Baré, o maior mestre. O conhecimento geográfico e biológico é adquirido pelo contato direto com a floresta e os rios. O ensino sobre o calendário representativo da seca e da cheia, os períodos de frutificação, plantio e colheita, entre outros, bem como as propriedades medicinais das plantas, ocorre no caminhar para a roça. Aprende-se a "ler" os sinais da natureza, o canto de um pássaro, os indícios de chuva ou de estiagem, como se fosse uma cartilha de instrução para viver em harmonia, relacionando-se e interpretando a linguagem da natureza.

A espiritualidade está presente nos rituais, e as festividades tradicionais funcionam como "currículos intensivos" de identidade cultural. Os jovens aprendem os passos e os cantos da dança dabukurí, que carregam a memória ancestral. Trata-se de um momento em que a conexão espiritual com os antepassados é reforçada, consolidando o sentimento de pertencimento.

No que se refere à escola, esses ensinamentos também se fazem presentes. A coletividade na docência diferencia-se na relação professor-aluno, pois o método Baré é comunitário. Todos os adultos da aldeia são responsáveis pela formação das crianças. Em um mutirão para fazer farinha, por exemplo, a criança aprende sobre cooperação, solidariedade, divisão de tarefas e a importância do trabalho coletivo, compreendendo que o saber individual só faz sentido quando todos estão entrelaçados. Assim como nos tecidos de um paneiro, em que cada fibra possui seu significado e importância para a sustentação da estrutura, entende-se que a vida social segue esse mesmo preceito. Dessa forma, os Baré de Nova Esperança continuam essa transmissão em um projeto coletivo, mesmo diante das mais variadas formas de silenciamento de seus saberes.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 119 a 131, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

Os relatos aqui apresentados são advindos do campo de pesquisa de indígenas pesquisadores e professores desses povos, bem como de suas experiências enquanto docentes dessas escolas. Essas experiências e sua sistematização escrita nos possibilitaram refletir sobre as questões discutidas neste texto.

Vitalização e ensino da língua Kokama na escola

A língua ancestral é a herança de um povo; dessa forma, o processo de territorialização da língua Kokama é fundamental para a reafirmação da identidade desse povo. Assim, a revitalização da cultura está atrelada à recuperação da memória e aos conhecimentos da ancestralidade, repassados de uma geração a outra. Nesse sentido, a língua de um povo é o seu patrimônio cultural. Conforme afirmam Almeida e Rubim (2012, p. 78),

> Os Kokama estão em processo de tornar ao cotidiano a sua língua e seus rituais. Sua língua foi considerada por muitos linguistas como uma "língua desaparecida". A língua Kokama no Brasil estava tão somente na memória dos mais velhos. Foi registrada por alguns estudiosos e com a ajuda de pesquisadores conseguiu ser transformada em material didático que está sendo utilizado no processo de recolocar na vida cotidiana a língua Kokama.

Percebe-se que o povo Kokama encontra-se em processo de revitalização de sua língua materna e, conforme destacam Almeida e Rubim (2012), a língua Kokama permanecia na memória dos mais velhos, especialmente dos anciãos detentores dos saberes tradicionais. Nesse contexto, evidencia-se a importância dos anciãos no processo de valorização e fortalecimento da cultura indígena Kokama, seja na transmissão da língua, dos rituais, das lendas e de outros conhecimentos tradicionais.

Rubim (2016) evidencia o fortalecimento da língua e da cultura Kokama na comunidade São José, no município de Santo Antônio do Içá-AM, processo que ocorre no cotidiano comunitário, principalmente na Escola Municipal Indígena Maria Pinto Pereira, por meio da atuação de professores que ensinam a língua Kokama com o acompanhamento dos anciãos falantes da comunidade.

Durante nosso convívio nessa comunidade e nessa escola, pudemos perceber que a língua Kokama é oferecida como componente curricular desde a Educação Infantil até os Anos Iniciais, ministrada por professores indígenas da comunidade. Contudo, não é o simples fato de ter a língua Kokama como componente curricular que traz resultados. O que faz esse trabalho alcançar metas e florescer é o esforço das professoras que assumem essa função.

Elas elaboram materiais didáticos com o apoio de alguns moradores que falam a língua Kokama e, nesse processo de "aprender com os mais velhos", ao organizar os dados obtidos

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 119 a 131, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

nessas conversas, criar metodologias de ensino e formas de apresentação do material finalizado, vão aprendendo a língua e desenvolvendo metodologias específicas para o ensino da língua Kokama, utilizando, de forma lúdica, músicas e jogos didáticos.

Os temas partiam sempre da realidade dos alunos; por exemplo, no ensino dos nomes dos peixes em língua Kokama. A partir daquilo que faz parte da vida das crianças, do que está diretamente ligado às vivências e ao contexto cultural da comunidade, as aulas fluíam de maneira leve, criativa e agradável (Leão, 2023).

Figura 01: Cartaz com os nomes dos peixes na Língua Kokama



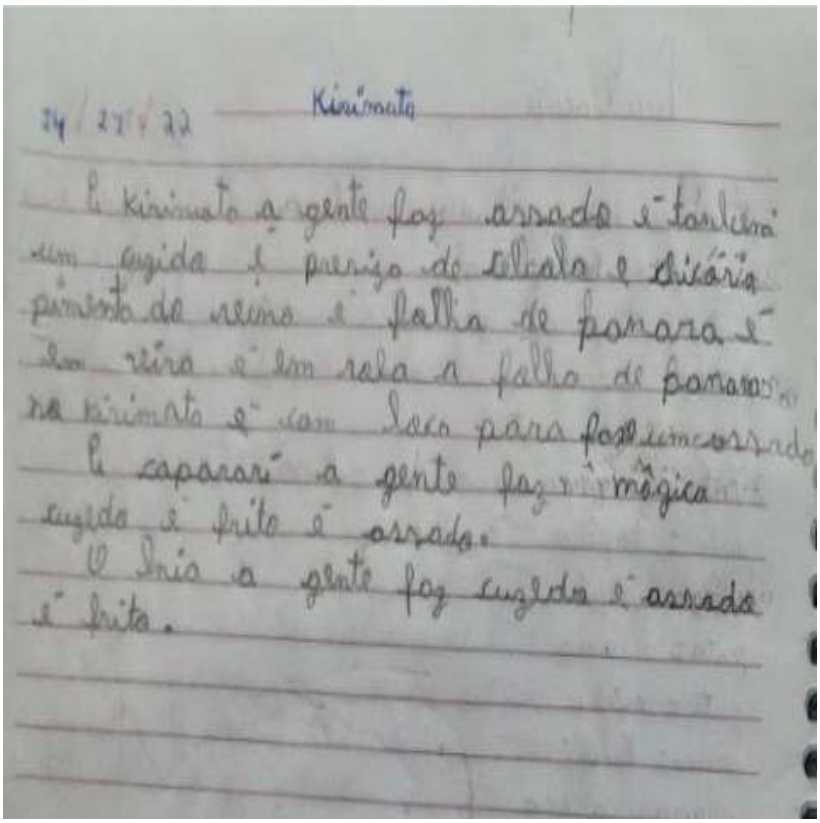
Fonte: Leão (2022).

A partir do estudo dos nomes dos peixes na língua Kokama, a professora orientou que os alunos produzissem uma receita sobre o preparo do peixe que mais gostavam de consumir. As produções foram realizadas em língua portuguesa, no entanto, durante as apresentações, a professora, de forma coletiva com os alunos, foi incorporando palavras que dominavam na língua Kokama, sugerindo sua inclusão nos textos. Percebe-se, assim, que o ensino da língua se constitui como um processo contínuo, desenvolvido de forma coletiva, envolvendo a turma e a realidade vivida pelos estudantes.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 119 a 131, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

Figura 02: Receita do peixe Kurimata (Curimatã).



Fonte: Leão (2022)

Além disso, as metodologias utilizadas pelas professoras de língua Kokama incluem atividades como desenhos, comunicação em grupos e abordagens que contemplam tanto a oralidade quanto a escrita. Com a colaboração dos falantes da comunidade, as docentes buscam implementar práticas pedagógicas diferenciadas, por meio da coleta de informações relevantes e da construção de estratégias que estimulem os alunos a aprender e valorizar os saberes culturais do povo Kokama.

Rubim (2016) salienta que, há mais de 20 anos, no Brasil, os Kokama lutam para impedir o desaparecimento de sua língua materna; assim, a língua Kokama precisa estar em incessante vitalização.

A forma como as professoras incentivam os alunos evidencia o quanto o ensino da língua está profundamente ligado à história e à cultura do povo Kokama, constituindo um saber que precisa permanecer vivo.

Dentre as diversas produções realizadas pelas turmas, destacamos a produção de um livro individual de histórias em quadrinhos na língua Kokama. As crianças criaram os desenhos e, posteriormente, produziram os textos correspondentes. Durante essa atividade, foram

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 119 a 131, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

observados a dedicação e o empenho dos alunos, assim como o acompanhamento atento das professoras, que orientavam cada etapa, esclareciam dúvidas e motivavam todos a realizar o trabalho (Leão, 2023).

Foto 03: História em quadrinhos produzida por um aluno do 5º ano.



Fonte: Leão (2022).

Orientar e incentivar os alunos durante as produções foi decisivo para a conclusão das atividades. Ao longo do desenvolvimento, quando surgiam dúvidas referentes à escrita na língua Kokama, as professoras, de forma coletiva e dialogada, incentivavam a turma a colaborar entre si, de modo que o aprendizado ocorresse de forma compartilhada.

Desse modo, ao ensinar a língua nativa, o professor também contribui para o fortalecimento das raízes ancestrais de seu povo, assumindo um papel de referência na valorização dos saberes culturais e na preservação de uma língua historicamente reprimida.

A escola constitui um espaço privilegiado para o fortalecimento da cultura Kokama, sobretudo quando conta com a participação de professores indígenas e não indígenas comprometidos com essa valorização. Contudo, a escola, sozinha, não logra êxito na vitalização e no fortalecimento de uma língua. No caso aqui relatado, a participação da comunidade é fundamental, pois, ao desenvolver atividades lúdicas que incorporavam musicalização e envolviam a própria comunidade no processo educativo, possibilitava-se a afirmação e o fortalecimento de conhecimentos ancestrais que alcançam outros objetivos: para além da vitalização da língua, promovem a afirmação étnica dos Kokama daquele território.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 119 a 131, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

A comunidade Baré e a língua Nheengatu

A educação indígena, na perspectiva Baré, valoriza os saberes ancestrais, a oralidade, a espiritualidade e o modo de vida coletivo como fundamentos do processo educativo. Para o povo Baré, aprender é um ato que acontece na vivência com a natureza, nos rituais, no trabalho comunitário e na escuta dos mais velhos (Baré, 2015).

A escola, nesse contexto, deve ser um espaço que respeite e fortaleça a língua materna, a cultura e a história do povo, dialogando com os conhecimentos ocidentais sem impor sua lógica. Assim, a educação, sob a visão Baré, é um instrumento de resistência e de afirmação da identidade, que busca formar sujeitos comprometidos com sua comunidade, seu território e sua ancestralidade.

Na Escola Indígena Municipal Puranga Pisasú, do povo Baré, localizada na comunidade Nova Esperança, busca-se fortalecer a identidade Baré, suas ciências e a valorização linguística. A língua utilizada na escola é o nheengatú[1].

A comunidade participa das atividades escolares e, por sua vez, a escola insere-se nos fazeres comunitários. Dessa forma, escola e comunidade articulam-se na formação do sujeito Baré para a responsabilidade com o trabalho comunitário, para a criatividade, para a liberdade e para o respeito mútuo aos seus próprios valores culturais e interculturais. Assim, formam-se pessoas críticas, autônomas e conscientes de seus direitos e deveres, haja vista que "a escola indígena é uma instituição educacional a serviço do povo indígena e instrumento de afirmação e reelaboração cultural" (OLIVEIRA, 2005, p. 21).

Nesse contexto, a escola é parte integrante da comunidade e se insere no projeto societário concebido pela coletividade. Nesse projeto, a comunidade participa ativamente da organização e da proposta desenvolvida na escola, inclusive do currículo escolar. Segundo Tadeu (2014, p. 15),

> Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.

Enfatiza-se que todo saber ou conhecimento constitui um fragmento ou parte de um todo denominado currículo, cuja seleção demanda decisões acerca daquilo que se deseja construir e transmitir às futuras gerações. Nesse sentido, a educação do povo Baré não se separa da vida cotidiana, tendo como um de seus eixos centrais o ensino da língua nheengatu.

1 Língua geral ou nheengatu é de origem tupi e foi levada ao rio Negro pelos missionários jesuítas e carmelitas ao longo do século XVIII. A partir de então passou a ser usada como língua franca em muitas regiões do médio e alto rio Negro.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 119 a 131, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

A dinâmica adotada pela comunidade baseia-se no envolvimento participativo de todos, em diferentes momentos do cotidiano, de modo que o aprendizado linguístico e cultural ocorre de forma natural e espontânea. Essa pedagogia materializa-se em atividades como pesca, agricultura, artes, narrativas, contos, rodas de conversa, banho de rio, interpretação de sonhos e na leitura dos sinais da natureza, expressos pelos cantos dos pássaros, por indícios ambientais e por outros acontecimentos que compõem o saber ancestral.

Nesse sentido, analisamos a importância de que a organização da escola e dos momentos de ensino-aprendizagem seja repensada a partir dos contextos onde estão inseridos. No caso dos Baré da Comunidade Indígena Nova Esperança, essa organização não se restringe ao espaço-tempo da escola nem à orientação única dos professores, desafiando a lógica conteudista e disciplinar proposta nas matrizes curriculares. Gomes (2012, p. 102) enfatiza a necessidade de descolonizar os currículos e de considerar as culturas nesse processo.

> Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

A educação escolar indígena e as escolas indígenas, há muito, denunciam o caráter impositivo dos currículos estabelecidos a partir de conhecimentos e lógicas ocidentais, que desconsideram suas culturas, saberes e tradições. Nessa direção, inserem-se as experiências da Escola Indígena Municipal Puranga Pisasú, como se relata a seguir.

Relata-se, neste trabalho, a experiência de atuação com e na língua nheengatu, a partir de vivências nesse contexto, seja como professor indígena, seja como orientadora. As atividades pautam-se em processos que priorizam o bilinguismo, e todas as pessoas envolvidas são orientadas a trabalhar com textos em nheengatu e em língua portuguesa, seja para a leitura, a compreensão textual ou outras atividades, independentemente do conteúdo abordado.

Observamos que as atividades propostas pelos professores indígenas em sala de aula seguem os seguintes princípios: explicação da dinâmica da atividade; enumeração das etapas de desenvolvimento; definição dos papéis dos participantes; e distribuição do material utilizado. Essas atividades enfatizam a interação entre os alunos, uma vez que propõem dinâmicas de grupo voltadas à socialização, dentre as quais se destacam: grupo de verbalização e grupo de observação, painel integrado, seminários e discussões gerais sobre assuntos do cotidiano na língua indígena. Além disso, incluem-se reuniões em pequenos grupos com livre apresentação de ideias, estimulando a criatividade e permitindo o uso de diferentes estratégias para a solução de problemas, a partir da reflexão e da comunicação.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 119 a 131, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

Dessa forma, o ensino materializa-se em exemplos práticos, nos quais a definição de papéis e a distribuição de materiais respeitam a hierarquia e o saber ancestral. Nessas dinâmicas, os participantes assumem funções claras: os anciãos e conhecedores atuam como mediadores do saber, enquanto os jovens alternam entre a escuta ativa e a execução guiada.

As atividades enfatizam a interação direta, utilizando matéria-prima da própria natureza, como o arumã para o trançado, resíduos de madeira para esculturas e sementes para a produção de biojoias, que funcionam como recursos didáticos desse currículo vivo.

A socialização ocorre por meio de metodologias que refletem a organização social do povo Baré, tais como: grupos de verbalização, inspirados nas rodas de conversa, nos quais um grupo discute temas como a mandioca e seus derivados, enquanto outro observa e analisa, com posterior troca de papéis, garantindo que todos desenvolvam a oratória e a escuta crítica; painéis integrados e seminários, voltados à discussão coletiva de temas do cotidiano, como a interpretação dos sinais dos sonhos enquanto avisos da natureza ou a gestão do território, realizados integralmente em nheengatu. Tais práticas estimulam não apenas o domínio linguístico, mas também a capacidade de argumentação política e cultural.

Destacam-se, ainda, as atividades de resolução de problemas, nas quais pequenos grupos são desafiados a encontrar alternativas criativas para questões práticas, que vão desde o conserto de um instrumento de pesca até o planejamento de um ajuri (mutirão), exercitando a criatividade e a comunicação interpessoal sob a ótica da cosmologia do próprio povo.

Essas propostas estão em consonância com o projeto societário que entende a participação coletiva como uma das estratégias de manutenção da língua, da cultura e da ancestralidade do povo Baré.

A produção de material utilizado nesses momentos culmina em sua utilização em outros momentos posteriores, durante as aulas e em outras atividades comunitárias. A título de exemplo, citamos a Semana Baré, que é um projeto coletivo com a finalidade de fortalecer a identidade Baré. A organização das rodas de conversa com os anciãos, que narram as histórias de seu povo na língua nheengatu é um dos momentos mais esperado no evento. Os registros produzidos (fotos, vídeos, desenhos, escritos) são usados na escola e em outros espaços como recurso pedagógico.

Essa dinâmica de aprendizagem é fortalecida e promovida em eventos celebrativos e rituais, nos quais teoria e prática se fundem integralmente. Nesse contexto, a concretização do currículo Baré ocorre por meio de uma divisão orgânica de tarefas: toda a comunidade participa e contribui de formas diversas, que vão desde o preparo coletivo dos alimentos tradicionais até as pinturas corporais, que carregam significados relacionados à espiritualidade do povo, em alguns casos, como forma de proteção.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 119 a 131, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

Dessa forma, todo o material utilizado na escola, bem como nas atividades, não é externo, mas produzido na própria escola e na comunidade, em conjunto com professores e alunos. O desenho de um grafismo utilizado durante a dança dabukuri, posteriormente, torna-se exercício ou atividade nas aulas de geometria, no componente de matemática. O cardápio típico transforma-se em objeto de estudo nas áreas de ciências e química, pois envolve plantas comestíveis e processos orgânicos. As narrativas dos anciãos tornam-se textos para a aprendizagem da língua nheengatu, garantindo que o saber circule entre as gerações e incorpore conhecimentos tecnológicos sem perder sua essência.

O uso de atividades envolvendo músicas chama a atenção das crianças e, com isso, facilita o aprendizado delas na língua materna, sendo essa dinâmica muito utilizada e iniciada na educação infantil e nas demais etapas da educação.

Podemos afirmar que o trabalho com e na língua Nheengatu na escola, mesmo que de forma tímida, tem fortalecido o uso da língua fora do ambiente escolar. “Os alunos já conseguem dialogar entre colegas em Nheengatu”, afirma um professor sobre o resultado do trabalho.

A experiência da Escola Puranga Pissassu nos permite afirmar que a participação dos professores indígenas, dos anciãos e das atividades comunitárias favorece o fortalecimento da língua indígena e da identidade do povo Baré da Comunidade Nova Esperança. O desenvolvimento de currículos específicos que respeitem as diversidades culturais e tradicionais dos povos indígenas, com metodologias de ensino diferenciadas, incorporando os processos próprios de aprendizagem de cada povo, bem como a utilização de materiais didáticos específicos em línguas indígenas, é fundamental para o processo de ensino da língua indígena.

Considerações finais

Para que o trabalho de vitalização e fortalecimento de uma língua logre êxito, é imprescindível a participação de falantes e, na maioria das vezes, esses falantes estão entre os mais velhos de seus povos. Não é diferente no caso dos Kokama e dos Baré. As duas escolas citadas neste texto enfrentam o desafio de romper, com seus trabalhos, os anos de apagamento e invisibilização de seus povos, seus conhecimentos e suas línguas.

A partir das experiências dos autores deste texto, evidencia-se que a revitalização de uma língua, os espaços de usos orais, o registro das produções que emergem de suas práticas e a transmissão de saberes ancestrais fortalecem a identidade e os conhecimentos sobre a cultura tradicional de seus povos.

Assim, as experiências aqui apresentadas pretendem somar-se a tantas outras que discutem e refletem a importância das línguas indígenas e a necessidade urgente de conceber currículos mais específicos e escolas indígenas que se organizem a partir dos territórios e saberes de cada povo onde estão inseridas.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 119 a 131, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno; RUBIM, Altaci Corrêa. Kokama: **a reconquista da língua e as novas fronteiras políticas**. In: Revista Brasileira de Linguística Antropológica, v.4, n.1, 2012. Brasília: Laboratório de Línguas Indígenas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2012.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. ed., Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BARÉ, Braz França. Baré-Mira- IUpirungá/ origem do povo Baré. In: HERRERO, Marina; FERNANDES, Ulysses (organizadores); BARÉ, Bráz França; [et al.]. ***Baré: Povo do Rio*.** 2. ed. São Paulo: Edições Sesc, 2015.

D'Angelis, W. da R. (2007). **Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral?** Curt Nimuendajú.

HERRERO, Marina; FERNANDES, Ulysses (Org). **Baré, o povo do rio**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

LEÃO, Jocelena Gois. **Cultura e Práticas Pedagógicas: os saberes dos professores indígenas e alunos kokama em uma escola municipal indígena na comunidade São José, Alto Solimões, Amazonas, Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Amazonas-UEA, 2023.

RUBIM, Altaci Corrêa. **O reordenamento político e cultural do Kokama: a reconquista da língua e do território além das fronteiras entre o Brasil e o Peru**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, 2016

GOMES, N. *A SIL e os estudos das línguas indígenas brasileiras***.** 2009. Disponível em:<http://instituto.antropos.com.br/v3/index.php?option=com_content&view=article&id=489&catid=35&Itemid=3>. Acesso em: 04 de maio de 2016.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. *Oficialização de Línguas Indígenas em nível municipal no Brasil:* algumas considerações político-linguísticas e jurídicas preliminares. Florianópolis, IPOL, 2000.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil