

**ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA INDÍGENAS:
REFLEXÃO A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA¹**

***ENSEÑANZA DEL PORTUGUÉS COMO LENGUA ADICIONAL PARA LOS PUEBLOS
INDÍGENAS: REFLEXIÓN A PARTIR DE UN INFORME DE EXPERIENCIA***

***TEACHING PORTUGUESE AS AN ADDITIONAL LANGUAGE TO BRAZILIAN
INDIGENOUS PEOPLE: REFLECTIONS FROM AN EXPERIENCE REPORT***



Adria Kezia Campos LIMA²
e-mail: adrialima@secitec.mt.gov.br



Daiana Gabriela de SOUZA³
e-mail: daianaalmeida@secitec.mt.gov.br

Como referenciar este artigo:

LIMA, A. K. C.; SOUZA, D. G. Ensino de português como língua adicional para indígenas: Reflexão a partir de um relato de experiência. **Rev. EntreLinguas**, Araraquara, v. 9, n. esp. 1, e023017, 2023. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v9iesp.1.18318>



| **Submetido em:** 10/07/2023
| **Revisões requeridas em:** 22/09/2023
| **Aprovado em:** 16/10/2023
| **Publicado em:** 20/11/2023

Editores: Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Este trabalho é resultado de uma análise feita a partir da observação das aulas do curso Português para Indígenas: exercendo a cidadania ministradas para alunos da etnia Xavante na Escola Técnica Estadual de Barra do Garças - MT.

² Secretaria Estadual de Ciências e Tecnologia e Inovação (Seciteci/MT), Barra do Garças - MT - Brasil. Professora Mestra da área de Letras.

³ Secretaria Estadual de Ciências e Tecnologia e Inovação (Seciteci/MT), Barra do Garças - MT - Brasil. Técnica Administrativa Educacional. Pedagogia.

RESUMO: O ensino de línguas, dentro da perspectiva crítica de aprendizagem, tornou-se ainda mais iminente frente à necessidade de atender a demanda que requer o desenvolvimento de habilidades linguísticas para uma formação integral, este fato torna-se ainda mais evidente ao contemplar o ensino de Língua Portuguesa para indígenas. O estudo aqui apresentado tem como objetivo refletir, a partir do relato de experiência, como o ensino de línguas pode promover a relação do conhecimento adquirido em sala de aula com a prática cotidiana. Tal reflexão intenta contribuir com a construção de uma formação integral tendo a língua como ferramenta de acesso ao exercício da cidadania brasileira, como direitos civis e formação profissional, vislumbrando o ensino de línguas e as relações sociais, na educação indígena, postulando uma melhor inserção nos espaços em que estes estudantes desejam, ou precisam, estar.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de línguas. Educação indígena. Formação cidadã.

RESUMEN: La enseñanza de lenguas, dentro de la perspectiva crítica del aprendizaje, se ha vuelto aún más inminente ante la necesidad de atender la demanda que exige el desarrollo de competencias lingüísticas para una formación integral, este hecho se hace aún más evidente al contemplar la enseñanza de la lengua portuguesa a indígenas. El estudio que aquí se presenta pretende reflexionar, a partir del relato de la experiencia, cómo la enseñanza de la lengua puede promover la relación entre los conocimientos adquiridos en el aula y la práctica cotidiana. Esta reflexión pretende contribuir a la construcción de una formación integral con la lengua como herramienta de acceso al ejercicio de la ciudadanía brasileña, como los derechos civiles y la formación profesional, contemplando la enseñanza de la lengua y las relaciones sociales en la educación indígena, postulando una mejor inserción en los espacios en los que estos alumnos desean, o necesitan, estar.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de lenguas. Educación indígena. Formación ciudadana.

ABSTRACT: The teaching of languages, within the critical perspective of learning, has become even more imminent in the face of the need to meet the demand that requires the development of linguistic skills for an integral formation; this fact becomes even more evident when contemplating the teaching of Portuguese language to indigenous people. The study presented here aims to reflect, from the experience report, how language teaching can promote the relationship of knowledge acquired in the classroom with everyday practice. This reflection aims to contribute to the construction of an integral formation having the language as a tool of access to the exercise of Brazilian citizenship, such as civil rights and professional training, envisioning the teaching of languages and social relations in indigenous education, postulating a better insertion in the spaces in which these students wish, or need, to be.

KEYWORDS: Language education. Indigenous education. Citizen education.

Introdução

Iniciamos este estudo tomando como base o cenário educacional brasileiro para debater a educação indígena na educação brasileira, entendemos a sala de aula de línguas, neste recorte, especificamente de Língua Portuguesa (doravante LP) como língua adicional, enquanto área de conhecimento e busca por significação. E como síntese da ação humana que apresenta desdobramentos resultados de um processo histórico-cultural, promovemos uma análise baseada nas vertentes pedagógicas e documentos oficiais que regem a educação.

No que se refere ao ensino de LP, existe uma dita notoriedade dada ao fato de ser o idioma oficial do país e conseqüentemente toda a representação e validade junto à sociedade, visto que a língua é inerente ao processo de socialização. Na outra mão temos a população indígena que como brasileiros têm direito ao exercício da cidadania, porém são condicionadas ao domínio da LP que não é sua língua materna. Deste modo, faz-se necessário um exame dos pressupostos que envolvem o ensino de LP ao longo da história da educação, pois ao olhar para a história, entendem-se as raízes das ações em sala de aula e permite o encadeamento de proposta a fim de contribuir para melhoria da realidade educacional.

Diante do exposto, o presente estudo propõe uma reflexão originada a partir de um curso livre oferecido pela Escola Técnica Estadual de Barra do Garças (MT), que tem o ensino de Português como Língua Adicional para o público-alvo, composto pelo povo indígena. Essa iniciativa visa possibilitar, por meio da aprendizagem de línguas, o acesso aos exercícios da cidadania brasileira, abrangendo desde os direitos civis até a formação profissional. Isto porque a região de Barra do Garça (MT) conta com duas etnias, a Bororo e a Xavante, sendo as terras demarcadas respectivamente: Terra Indígena Merure, com 82 mil hectares e uma população de 657 habitantes, e a Terra Indígena São Marcos, com 188 mil hectares e uma população de 2.848 habitantes. Em relação à economia, a população indígena vive basicamente da caça, pesca, agricultura familiar e artesanatos.

Deste modo, em um primeiro momento levantamos os pressupostos que envolvem o contexto do ensino de LP para compreender os encaminhamentos metodológicos tomados, abordando o viés das tendências pedagógicas adotadas no Brasil. Posteriormente, versamos sobre o viés com que a educação indígena se articula na sala de aula de LP na atual conjuntura, reservando um tópico para inferir especificamente sobre perspectivar a LP como uma língua adicional. Por fim, sob a teoria do processo de linguagem de Vygotsky (2001), apresentamos ponderações sobre o curso Português para Indígenas, exercendo a cidadania a fim de promover

o exercício da cidadania para um público que ainda encontra barreiras para se comunicar em diversas práticas discursivas e, conseqüentemente, trazer subsídios para a garantir a comunicação em LP como recurso para atuar nos espaços sociais.

O enfoque pedagógico do ensino de LP no Brasil: concepção e implicações

Para entender os aspectos atuais do ensino de LP em sala é necessário considerar os percursos tomados no intuito de promover e desenvolver a educação. Dessa forma, é conhecido que o cenário do ensino se estrutura conforme cada concepção pedagógica na evolução da educação no Brasil, considerando a adequação dos recursos didáticos disponíveis em determinado período, adaptados à formação dos professores e aos interesses dos aprendizes.

De acordo com Saviani (2006), essas concepções são agrupadas em dois tipos de tendências da educação pública no Brasil. As Tendências Liberais são resultadas das Teorias Não Críticas (abarcadas pela Pedagogia Tradicional, Escola Nova e a Pedagogia Tecnicista) e das Teorias Crítico-Reprodutivistas (envolvendo a Aparelho Ideológico, Violência Simbólica e a Dualista), já as Teorias Críticas (Pedagogias Libertária, Libertadora e Histórico-Crítica) fazem parte das Tendências Progressistas.

Tais concepções, em conformidade com as diferentes tendências, não somente direcionam “a teoria da prática educativa” (SAVIANI, 2006), como configuram pressupostos filosóficos, políticos e ideológicos inerentes à própria história brasileira. Associado a essas abordagens, também determinou como e o que ensinar por meio de diferentes princípios e metodologias envolvendo o processo de ensino e aprendizado de uma língua. Dessa forma, foram influenciados pelos objetivos educativos estabelecidos pela sociedade em uma determinada época da história.

Neste estudo tomaremos como recorte a organização pedagógica a partir das teorias críticas advindas de uma concepção de ensino baseado nas tendências progressistas: libertadora, libertária e histórico-crítica. Essas propostas pedagógicas partem de uma análise crítica das realidades sociais, pois abarcam as finalidades sociopolíticas da educação, tornando-a um instrumento de prática sociais.

A tendência libertadora defende a autogestão pedagógica e o antiautoritarismo. A escola libertadora, também conhecida como a pedagogia de Paulo Freire, está diretamente vinculada à educação, à luta e à organização de classe do oprimido. Nela, o ensino de LP para o educando deve representar um processo de compreensão, reflexão e crítica (LIB NEO, 2014).

Assim, o ensino de LP nessa concepção propõe que os conteúdos de ensino estejam voltados para a realidade do aluno, ou seja, aquilo que é vivido deve ser considerado e só assim a educação faz sentido. Ensinar e aprender LP é construído a partir de problematização, tendo como base perguntas que provoquem novas respostas, pautadas no diálogo crítico.

A teoria libertária tem por base a aprendizagem informal, via grupo e a negação de toda forma de repressão. A relevância da experiência e da atividade prática são incorporadas e utilizadas em situações novas. Foca no crescimento pessoal e grupal. Nessa abordagem pedagógica, o professor assume o papel de orientador e catalisador (dinamizador), enquanto os alunos têm liberdade, com ênfase na valorização do texto produzido por eles nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, destaca-se a importância da negociação de sentidos na leitura.

Quando da pedagogia histórico-crítico, acredita-se que a escola depende dos aspectos sociais, políticos e culturais, de forma que na mesma a educação possibilita a compreensão da realidade histórico-social, especificando o papel do indivíduo como construtor e transformador dessa mesma realidade (SAVIANI, 1992). Assim, o ensino de LP precisa ser de acordo com Pennycook (2001) desmistificado dos discursos que fazem circular ideias de desenvolvimento, democracia e modernização. Tal viés “considera a linguagem como forma de atuação sobre o homem e o mundo e das modernas teorias sobre os estudos do texto, como a Linguística Textual, a Análise Do Discurso, a Semântica Argumentativa e a Pragmática, entre outros” (DA SILVA, 2018, p. 6).

Nessa conjuntura, dentro de um conceito histórico-crítico, o ensino de LP entende a linguagem como instrumento de mediação e de compreensão das funções mentais superiores como um fruto da interação social, da cultura e da história. Pretende-se que o ensino vise desenvolver aprendizes que sejam falantes interculturais ou mediadores capazes de se engajar com complexidades e identidades múltiplas, evitando os estereótipos.

Igualmente, adequam-se os conceitos teóricos de desenvolvimento humano postulados por Vygotsky (2001) como pressuposto para o ensino de LI, por entender que por meio da mediação da língua o aluno adquire essas funções e se desenvolve. A perspectiva psicológica do desenvolvimento humano implica que os conceitos científicos (conhecimentos escolares, como as teorias de linguagem e aprendizagem de línguas) e os conceitos espontâneos (conhecimentos adquiridos por meio de experiências práticas) se influenciam mutuamente. Essa abordagem se alinha à ideia progressista de confrontar os saberes trazidos pelo aluno com o saber elaborado (SAVIANI, 2006), destacando o domínio da língua em um contexto científico/filosófico da realidade social.

Embora se apresente de forma diversificada, com diferentes manifestações ao longo da história, quando se trata de ensino de LP como língua adicional e mais especificamente voltado à população indígena, as metodologias ainda resvalam em uma metodologia de ensino presa ao ensino baseado no estudo da língua por meio da gramática normativa. Essa metodologia adotada interfere no desenvolvimento dessa parcela da população brasileiro, enfrentando percalços no ensino que promovem estranhamento e uma aprendizagem pouco significativa.

Com base nas concepções supracitadas, ao pensar o ensino de LP para indígenas, cabe-nos discutir os aspectos das relações histórico-educacionais adotadas para a indígena, para então, proporcionalmente, analisarmos o ensino de LP. Dessa forma, é imperativo conscientizar-se sobre a dinâmica da Educação indígena, a fim de avançar na proposta de promover um ensino de Língua Portuguesa direcionado à população indígena de maneira abrangente, visando proporcionar conhecimentos essenciais para transformar a vida desses alunos. É neste contexto que se adequa a pedagógica histórico-crítica, como base para sustentar a finalidade sociopolítica do ensino de LE.

Educação escolar indígena no Brasil: estabelecendo conceitos pedagógicos para o ensino de línguas

Já postulamos os conceitos de concepção pedagógica, que de acordo com Saviani (2006)

[...] é correlata às “ideias pedagógicas”. A palavra pedagogia e, mais particularmente, o adjetivo pedagógico têm marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo. Assim, as ideias pedagógicas são as ideias educacionais entendidas, porém, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa (p. 31).

Deste modo é possível afirmar que a prática escolar sempre esteve sujeita a diversos condicionantes sociais e políticas, apreensões que, em maior ou menor grau, impactam o papel da escola e da aprendizagem.

Tal ensejo também deveria se aplicar a educação escolar indígena, uma vez que segundo os documentos oficiais, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996), (BRASIL, 2023) e as DCEEI (Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena de 1999), (BRASIL, 1999), envolve os processos de escolarização vivenciados pelos povos indígenas.

A orientação é que a Educação escolar indígena seja pautada como uma modalidade de ensino específica, diferenciada, bilíngue ou multilíngue em alguns casos, como também intercultural. Contudo, vários estudos como o de Silva (2019) e Martins (2019) apontam que, na prática, esse processo de escolarização indígena se apropria do modelo escolar colonial e colonizado, entendendo a educação formal a partir de uma prática pedagógica tradicional. A pedagogia tradicional de viés liberal, diferente da progressista, adota a ideia de que o ensino consiste em repassar os conhecimentos através da assimilação de conteúdo.

O seguimento dessa tendência pedagógica é em muitos aspectos fruto de uma influência histórica, em que a escola foi o instrumento privilegiado para a catequese, depois para formar mão-de-obra e por fim para “incorporar” os indígenas definitivamente à nação, como trabalhadores nacionais, desprovidos de atributos étnicos ou culturais. Isso se agrava ao considerarmos que o processo de escolarização majoritariamente é conduzido por professores não indígenas, que, em sua maioria, reproduzem práticas de ensino voltadas para a população não indígena e possuem pouco domínio da cultura e práticas das etnias com as quais trabalham.

Contudo, é relevante mencionar que a educação escolar dos povos indígenas está passando por um momento de reflexão, visando garantir uma abordagem educacional específica e diferenciada que atenda às particularidades dos diferentes povos indígenas.

Nesse sentido, a educação escolar, que outrora fora vista como um elemento de “civilização” e /ou “homogeneização” cultural é ressignificada por estes mesmos atores e sujeitos, passando a ser vista como um instrumento de empoderamento na luta em prol de seu reconhecimento, através de um modelo educativo “Diferenciado, Específico, Intercultural e Bilíngue” (NASCIMENTO, 2017, p. 267).

Neste contexto, busca-se garantir aos povos indígenas o direito a uma educação específica e individualizada, que se pautar nos valores culturais de cada povo. Assim, no que tange ao ensino de LP, que para os indígenas se trata de aprender uma língua que não é a língua materna deles, para além do domínio das metodologias próprias do ensino de línguas adicionais, faz-se mister que os professores também compreendam a realidade de vida na qual esses alunos estão inseridos. A linguagem assume o papel de instrumento mediador e de compreensão das funções mentais superiores como um fruto da interação social, da cultura e da história, como defende Moita Lopes (2003).

Sob a perspectiva linguística que busca incorporar concepções histórico-culturais no ensino de LP como língua adicional, a competência comunicativa é entendida como um processo integral da atividade humana, no qual as funções mentais superiores surgem da

interação social, cultura, história, integração e práticas sociais dialogicamente (VYGOTSKY, 2001). Nesse sentido, tomamos como base os preceitos da pedagogia crítica intercultural, no ensino de LP como língua adicional, visto que este deve estar comprometido com uma educação linguística que colabore efetivamente com a superação da violência, do racismo e da injustiça econômica, social e ambiental (DELGADO; PERNA, 2021).

Conseqüentemente, sob essa visão pedagógica, ensinar LP seguindo o viés comunicativo no ensino de línguas é entendido como um modo concreto que permite a quem aprende relacionar-se com a língua-alva e, conseqüentemente, promover a interação social e a construção de uma aprendizagem comprometida com aspectos críticos e sociais inerentes à atividade da linguagem.

O objetivo do ensino de LP como língua adicional estará em viabilizar a aprendizagem por meio da construção de discursos críticos, a sintetizar um ensino que visa desenvolver aprendizes aptos a um engajamento com complexidades linguísticas que se relacionem com múltiplas identidades de caráter social e interativo da língua.

Neste sentido,

[...] a competência comunicativa é composta minimamente de competência gramatical, competência sociolinguística e estratégias de comunicação, ou o que nós referimos como competência estratégica. Não há mais a forte motivação teórica ou empírica para a visão de que a competência gramatical é mais ou menos crucial para a comunicação bem-sucedida do que a competência sociolinguística ou a competência estratégica. O principal objetivo de uma abordagem comunicativa deve ser facilitar a integração desses tipos de conhecimento (CANALE; SWAIN, 1980, p. 27⁴, nossa tradução).

Frente a esta proposição, o ensino de viés comunicativo pode ser entendido como uma metodologia voltada ao ensino de LP pautado para interação social e na construção de uma aprendizagem comprometida com aspectos críticos e sociais inerentes à atividade da linguagem. Partindo dessa premissa, assume-se que o foco principal do processo de ensinar a LP deve ser para o exercício da formação cidadã.

Assim sendo, almeja-se que, ao ensinar LP, promovemos o desenvolvimento dos aprendizes como falantes interculturais ou mediadores capazes de se envolver em

⁴ Communicative competence is composed minimally of grammatical competence, sociolinguistic competence, and communication strategies, or what we will refer to as strategic competence. There is not strong theoretically or empirical motivation for the view that grammatical competence is any more or less crucial to successful communication than is sociolinguistic competence or strategic competence. The primary goal of a communicative approach must be to facilitate the integration of these types of knowledge (CANALE; SWAIN, 1980, p. 27).

complexidades e identidades múltiplas, evitando estereótipos. Seguindo a proposta de Widdowson (2005), o ensino/aprendizagem de uma língua adicional deve considerar os contextos circundantes e o público-alvo do aprendiz. Acredita-se que, ao aprimorar a comunicação em LP para os povos, não só atendemos à demanda por habilidades linguísticas, mas também estruturamos sentido para promover interação social e contextualização desses significados, superando a abordagem isolada de formas linguísticas.

Curso de Português para Indígenas: reflexões a partir de um relato de experiência

Destacamos que este trabalho trata-se de uma reflexão interpretativista, desenvolvida por meio de uma observação feita a partir do Curso de Português para Indígenas: exercendo a cidadania oferecida no primeiro semestre de 2023 com carga horária de 80 horas, ofertado na Escola Técnica Estadual de Educação Profissional de Barra do Garças (MT). A iniciativa desse curso originou-se da constatação, no cotidiano escolar, da procura da comunidade indígena nos últimos dois anos, buscando ampliar seus conhecimentos.

Esse projeto de extensão, apresentado na forma de um curso livre de Português, surgiu da observação das dificuldades enfrentadas pela comunidade indígena durante processos seletivos, evidenciando a dificuldade de compreensão de editais, além da realização de tarefas simples como levar cópias de documentos, preencher formulários e entender as instruções fornecidas pela secretaria. Além disso, os alunos, após ingressarem nos cursos, apresentavam dificuldade em acompanhar os andamentos das aulas visto a barreira da língua. E, a partir da execução do curso aqui mencionado é que se propõe a presente reflexão.

A proposta de investigação aqui apresentada versa de forma a analisarmos e interpretarmos dados do campo da educação, em que, por meio do relato de experiência tivemos, foi-nos possível problematizar sobre o ensino de língua como uma forma promover o exercício da cidadania para um público que ainda encontra barreiras para se comunicar plenamente em diversas práticas discursivas. Igualmente, é possível perceber que aos objetivos do ensino de LP como língua adicional para a comunidade indígena, torna-se necessário refletir sobre como esse ensino, além de promover conhecimento linguístico, permita a exploração do conhecimento de mundo do aluno e das funções sociais e culturais dos saberes aprendidos.

Desde o início do curso, observamos uma lacuna nos conhecimentos dos alunos relacionados às práticas discursivas básicas do cotidiano, como preencher formulários, compreender textos, apresentar-se oralmente e formular dúvidas em relação aos conteúdos. As

atividades diagnósticas indicaram que o ensino de LP ao qual esses alunos foram expostos provavelmente seguiu um modelo semelhante ao ensino de LP como língua materna, com foco em morfologia, fonologia, sintaxe e semântica, evidenciando uma abordagem predominantemente estruturalista.

Galvão (2010) destaca a importância da língua da escolarização para a aquisição consistente e estruturada de uma LP, o que deve ser considerado. No entanto, a concepção de ensino de LP para o aluno indígena deve priorizar a comunicação e a compreensão da língua a partir de elementos relacionados ao “domínio” do código, considerando que um ensino focado exclusivamente na competência linguística não garante a profundidade da aprendizagem linguística, que pressupõe uma relação consciente das funções e usos sociais (CANALE; SWAIN, 1980).

Deste modo, constatamos, que ao se propor ensinar LP para esse público, exige-se, no fazer pedagógico, também uma dimensão de praticabilidade e de uso das regras e suas atribuições de valor semântico da língua (CANALE; SWAIN, 1980; WIDDOWSON, 2005). Essa teorização deve colaborar para o desenvolvimento de capacidades comunicativas, pois é por meio dela que trazemos subsídios que garante ao público-alvo o seu direito, inclusive como cidadão brasileiro, de aprender a língua mais falada no Brasil – o português.

Durante o curso, foi proposto um trabalho envolvendo diversos gêneros textuais⁵, visando o acesso a conhecimentos variados do cotidiano do cidadão. O objetivo era contribuir, de alguma forma, para uma melhor inserção do aluno nos espaços que ele deseja ou precisa ocupar. Além disso, almejávamos que, ao final do curso, o aluno pudesse aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula em situações cotidianas, expressando-se e comunicando-se por meio da interação verbal.

Outro aspecto digno de nota neste estudo diz respeito às metodologias pedagógicas utilizadas no ensino de línguas adicionais e à realidade prática do curso. Em consonância com a psicologia educacional de Vygotsky, o ensino de línguas adicionais adota a Abordagem Comunicativa como aporte teórico, compartilhando uma concepção de ensino/aprendizagem de línguas que busca viabilizar a aprendizagem por meio da construção de discursos históricos e críticos. A ideia de um ensino que visa desenvolver aprendizes como falantes mediadores, capazes de se engajar com complexidades linguísticas, no entanto, pode representar um desafio, dada a cultura de ensino que esses alunos trazem como reflexo de sua formação escolar.

⁵ Aqui adotamos o conceito de gênero definido por Bakhtin (1997) que entende gênero textual como tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados pelas diferentes esferas de utilização da língua.

Os alunos cursistas, em sua maioria, tiveram em sua educação básica um ensino de LP como uma língua materna, mais especificamente a metodologia de ensino prescritivo. Esse tipo de ensino está atrelado à primeira visão de linguagem e a gramática normativa, perceptível em seus hábitos acadêmicos de fazer cópias de trechos dos textos em respostas da atividade e a dificuldade demonstrada inicialmente em executar atividade de interpretação, tanto em atividades escritas e principalmente em atividades orais. Isto posto, entende-se que o ensino praticado através de frases soltas e descontextualizadas pode prejudicar o aluno, pois não permite que estes sejam capazes de relacionar as múltiplas identidades de caráter social e interativo da língua (WIDDOWSON, 2005).

Portanto, é eminente, propor aos alunos de uma língua adicional atividades de reflexão sobre a língua e sobre diferentes possibilidades de construção que autorizam aos alunos determinadas atribuições de sentido ao texto, além da capacidade de criar oportunidades de pensar sobre o que se aprende (SCHLATTER, 2009). Assim, podemos afirmar que, ao se trabalhar o ensino de português para indígenas, cabe ao professor preocupar-se com uma gama de aspectos potenciais a serem elaborados no ensino, a saber: a interação com a língua e suas múltiplas formas; a interação com as representações contextuais; as percepções do mundo e o cultivo de valores apreciativos.

Destacamos que, ao propor um trabalho de ensino de línguas para indígenas, é necessário também considerar uma preocupação institucional com as metodologias a serem utilizadas. Nesse sentido, além de pensar pedagogicamente sobre as metodologias de ensino de línguas, é fundamental levar em conta a cultura da própria etnia e os modos de transmissão de conhecimento por eles utilizados, de modo a não anular a cultura que lhes pertence, promovendo assim “uma forma cuidadosa e compassada da construção de um trabalho pedagógico fundado no diálogo” (MARTINS, 2019).

Neste sentido, foi importante promover durante a realização do curso um trabalho discursivo que permitisse aos alunos a possibilidade do exercício da própria cidadania, bem como uma retomada de temas atrelados a sua própria história, cultura e práticas sociais. De modo que, o proposto, foi uma oferta de curso livre tendo o Português como Língua adicional para o povo indígena, não como um ensino a fim de excluir a língua materna da sua comunidade. Acreditamos que ao adicionar mais uma forma de comunicação, além da já existente, tais habilidades linguísticas podem promover o engajamento crítico e a reflexão sobre a diversidade advinda de contextos sociais, culturais, políticos e econômicos.

Ao longo do curso, os alunos discutiram questões como desigualdade social, Direito Constitucional Indígena, Identidade Indígena, Educação Indígena, participação indígena na formação do município de Barra do Garças, no estado do Mato Grosso, e no Brasil, além de outros temas globais como saúde, meio ambiente, educação, drogas e tecnologias. Além disso, alinhados aos conceitos de ensino de língua crítico de Leffa, compreende-se que aprender uma língua é também promover a educação para o entendimento interacional e a educação intercultural (DELGADO; PERNA, 2021). Identificou-se que essas práticas, quando realizadas e descritas, contribuem para a ampliação linguística e do repertório cultural, ponderando-se que essas ações podem contribuir para uma aprendizagem de LP que acrescente ao educando repertórios linguísticos e sociais.

Dos Aprendizados e Implicações

Ser professor de LP como língua adicional não é uma tarefa fácil. O exercício da docência no Brasil, de modo geral, não o é. No entanto, ensinar LP com foco na formação social, proporcionando conhecimentos necessários para o exercício da cidadania dos alunos indígenas, é significativo. Como função da educação, o ensino de línguas deve vincular-se à ação de letrar, escolarizar e desenvolver. Os resultados deste estudo mostram que o ensino de LP como língua adicional para os povos indígenas, dentro dos conceitos de interação e mediação, deve ser elaborado considerando o desenvolvimento da aquisição de habilidades linguísticas e a análise crítica das implicações de sua prática na produção e reprodução sociais (PENNYCOOK, 1994).

Dessa forma, para promover o desenvolvimento linguístico, é necessário considerar as formas de atuação e escolhas instrucionais nos processos de ensino. Isso implica compreender os conhecimentos escolares, as teorias de linguagem e de aprendizagem de línguas, bem como os conhecimentos adquiridos durante as experiências práticas desses alunos (VYGOTSKY, 2015). Além disso, é crucial conceber esse trabalho não como a produção de consumidores passivos das formas culturais da língua portuguesa e dos brancos como hegemônicas, mas, dentro de uma realidade dialética, como uma ferramenta para construir um olhar crítico sobre o mundo social ao seu redor.

Entretanto, salientamos que ao adotar a perspectiva das teorias críticas como suporte teórico, não podemos considerar apenas o processo de aprendizagem do aluno indígena, há também que se pensar a relação dialética com a adequação institucional e o trabalho do

professor. Ao adotar essa proposta tem por consequência um trabalho de ensino significativo, direcionado por um comprometimento com a aprendizagem e o desenvolvimento emancipatório.

Consideramos essencial, portanto, a relação direta entre o ensino/aprendizagem de línguas e o uso de metodologias pedagógicas que sirvam como recurso para o desenvolvimento desse público-alvo, inserido em perspectivas que passem pelo crivo da formação linguística como caminho da formação cidadã. Apesar das possíveis dificuldades e desafios no ensino voltado aos indígenas, as superações de suas eventuais barreiras e as conquistas de cada aluno justificam a potencialidade de realização, aplicação e interação ao ensino de LP como língua adicional.

A partir da sistematização deste estudo, observamos que o aporte teórico reaviva o ensino de LP como válido na construção de conhecimentos da língua e no acesso aos exercícios da cidadania brasileira aos povos indígenas. Dessa forma, sob a visão pedagógica das funções comunicativas no ensino de LP, como língua adicional, mobiliza a interação entre cultura, história e práticas sociais de forma dialógica, permitindo ao aluno relacionar-se na língua-alvo com a amplitude de seus contextos. Assumindo como condição ao ensino não uma mera reprodução dos conteúdos, mas, sobretudo, uma produção reflexiva.

De acordo com os resultados obtidos, afirmamos a validade do ensino da LP para indígenas a partir de um viés de ensino do mesmo como língua adicional segundo uma abordagem comunicativa, que por seu potencial interacionista permite ao aluno interagir com a língua-alvo. O curso apresentou desafios não considerados negativos, visto que, usualmente, as dificuldades são inerentes ao estudo de uma língua adicional, e possibilidades que podem propiciar eventos comunicativos na língua portuguesa, servindo à construção de saberes linguísticos com o objetivo de garantir o acesso ao exercício pleno da cidadania brasileira.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Resolução CEB N. 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 19, 17 nov. 1999.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 2023.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 1, p. 1-47, 1980.

DELGADO, H. O. K.; PERNA, C. L. O ensino de Português como língua adicional em contexto universitário: por uma pedagogia crítica intercultural. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, RS, v. 24, n. 2, p. 332-344, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/index>. Acesso em: 02 jan. 2022.

DA SILVA, D. B. As principais tendências pedagógicas na prática escolar brasileira e seus pressupostos de aprendizagem. **Linguagens & Cidadania**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2018. DOI: 10.5902/1516849231515. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/31515>. Acesso em: 31 jul. 2023.

GALVÃO, C. M. P. D. **Ensino do Português como segunda língua a perspectiva dos professores do 1º Ceb**. 2014. Dissertação (Mestrado em Didática do Português) – Escola Superior de Educação, Coimbra, 2014.

LIB NEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MARTINS, M. S. C. Temas geradores e artefatos culturais: ensinando línguas na educação indígena diferenciada. *In*: GOMES, A. S. (org.). Ensino de línguas e educação escolar indígena. Macapá: UNIFAP, 2019. p. 65-81.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

NASCIMENTO, R. N. F. Interculturalidade e Educação Escolar Indígena em Roraima: da normatização à prática cotidiana. *In*: LANDA, M. B.; HERBETTA, A. F. (org.). **Educação indígena e interculturalidade**: um debate epistemológico e político. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017. p. 263-294.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London, Longman, 1994.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. Londres: Routledge, 2001.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópico**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas, SP: HISTEDBR, 2006. Disponível em: [histedbr/dermeval_saviani_artigo_0.pdf](http://histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/dermeval_saviani_artigo_0.pdf). Acesso em: 15 jun. 2023.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Ed. Autores Associados, 1992.

SILVA, E. H. Índios: pensando o ensino e questionando as práticas pedagógicas. **Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, MG, v. 21, n. 2, p. 168- 186, jul./dez. 2019

VYGOTSKY, L. S. **1869-1934. A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

WIDDOWSON, H. **O Ensino das línguas para a comunicação**. São Paulo: Pontes, 2005.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Gostaríamos de agradecer a Secretaria de Estado de Ciência Tecnologia e Inovação de Mato Grosso (Seciteci/MT) pela à estrutura necessária que permitiu o sucesso do curso proposto, e por permitir um espaço de estudo e formação para o desenvolvimento da Educação Profissional.

Financiamento: Não aplicável.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: Por ser um relato de experiência, um estudo que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, este texto não necessitou de submissão ao comitê de ética.

Disponibilidade de dados e material: Os dados e materiais utilizados no trabalho não estão disponíveis para acesso.

Contribuições dos autores: Adria Kezia Campos Lima – concepção, idealização, escrita e revisão do artigo; Daiana Gabriela de Souza – planejamento e escrita do artigo.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

