

EDUCAÇÃO DILEMAS CONTEMPORÂNEOS

Volume VIII



Pantanal Editora

2021

Lucas Rodrigues Oliveira
Organizador

EDUCAÇÃO
DILEMAS CONTEMPORÂNEOS
VOLUME VIII



Pantanal Editora

2021

Copyright© Pantanal Editora

Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo

Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera e Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora. **Diagramação e Arte:** A editora. **Imagens de capa e contracapa:** Canva.com. **Revisão:** O(s) autor(es), organizador(es) e a editora.

Conselho Editorial

Grau acadêmico e Nome	Instituição
Prof. Dr. Adayson Wagner Sousa de Vasconcelos	OAB/PB
Profa. Msc. Adriana Flávia Neu	Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã
Profa. Dra. Albys Ferrer Dubois	UO (Cuba)
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior	IF SUDESTE MG
Profa. Msc. Aris Verdecia Peña	Facultad de Medicina (Cuba)
Profa. Arisleidis Chapman Verdecia	ISCM (Cuba)
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva	UFESSPA
Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo	UEA
Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu	UNEMAT
Prof. Dr. Carlos Nick	UFV
Prof. Dr. Claudio Silveira Maia	AJES
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos	UFGD
Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva	UEMS
Profa. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos	IFPA
Prof. Msc. David Chacon Alvarez	UNICENTRO
Prof. Dr. Denis Silva Nogueira	IFMT
Profa. Dra. Denise Silva Nogueira	UFMG
Profa. Dra. Dennyura Oliveira Galvão	URCA
Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves	ISEPAM-FAETEC
Prof. Me. Ernane Rosa Martins	IFG
Prof. Dr. Fábio Steiner	UEMS
Prof. Dr. Fabiano dos Santos Souza	UFF
Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez	(Colômbia)
Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles	UNAM (Peru)
Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira	IFRR
Prof. Msc. Javier Revilla Armesto	UCG (México)
Prof. Msc. João Camilo Sevilla	Mun. Rio de Janeiro
Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales	UNMSM (Peru)
Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski	UFMT
Prof. Msc. Lucas R. Oliveira	Mun. de Chap. do Sul
Profa. Dra. Keyla Christina Almeida Portela	IFPR
Prof. Dr. Leandris Argentele-Martínez	Tec-NM (México)
Profa. Msc. Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan	Consultório em Santa Maria
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann	UFJF
Prof. Msc. Marcos Pisarski Júnior	UEG
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos	FAQ
Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla	UNAM (Peru)
Profa. Msc. Mary Jose Almeida Pereira	SEDUC/PA
Profa. Msc. Nila Luciana Vilhena Madureira	IFPA
Profa. Dra. Patrícia Maurer	UNIPAMPA
Profa. Msc. Queila Pahim da Silva	IFB
Prof. Dr. Rafael Chapman Auty	UO (Cuba)
Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke	UFMS
Prof. Dr. Raphael Reis da Silva	UFPI
Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo	UEMA
Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca	UFPI
Prof. Msc. Wesclen Vilar Nogueira	FURG
Profa. Dra. Yilan Fung Boix	UO (Cuba)
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme	UFT

Conselho Técnico Científico

- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Esp. Tayronne de Almeida Rodrigues
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação [livro eletrônico] : dilemas contemporâneos: volume VIII /
Organizador Lucas Rodrigues Oliveira. – Nova Xavantina, MT: Pantanal,
2021. 54p.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-88319-85-7

DOI <https://doi.org/10.46420/9786588319857>

1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Gestão escolar. I. Oliveira, Lucas
Rodrigues.

CDD 370.1

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



Pantanal Editora

Nossos e-books são de acesso público e gratuito e seu download e compartilhamento são permitidos, mas solicitamos que sejam dados os devidos créditos à Pantanal Editora e também aos organizadores e autores. Entretanto, não é permitida a utilização dos e-books para fins comerciais, exceto com autorização expressa dos autores com a concordância da Pantanal Editora.

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000.
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br

APRESENTAÇÃO

A presente obra, como seu título sugere, objetiva refletir sobre os dilemas da educação brasileira contemporaneamente. Não há dúvidas de que, nesse contexto, há muitos temas para serem enfocados, por isso, os textos aqui agrupados perpassam por distintas temáticas educacionais.

O primeiro capítulo irá abordar os problemas e desafios oriundos da utilização do método científico na perspectiva da produção do conhecimento. Em seguida, o segundo capítulo irá tratar da Língua Portuguesa sendo ensinada como uma segunda língua para as comunidades indígenas.

O terceiro capítulo dessa obra abordará algumas questões acerca do ensino superior brasileiro, propondo discussões sobre os muitos desafios encontrados nesse nível de ensino. Por fim, o quarto capítulo trará uma reflexão sobre a educação inclusiva; assim, serão abordadas a inclusão e a acessibilidade na educação, com o foco nas reflexões de uma experiência de interação interinstitucional no Distrito Federal.

Com a oitava edição da obra “Educação: dilemas contemporâneos”, debatendo e refletindo sobre questões que são muito importantes para a educação de nosso país – que passa por uma situação anormal, devido à pandemia – esperamos contribuir com estudantes e profissionais da área da educação, a fim de que os debates propostos aqui sirvam para a formação de discussões e referenciais sobre a educação.

Lucas Rodrigues Oliveira

SUMÁRIO

Apresentação	4
Capítulo I	6
O método científico na produção do conhecimento: problemas e desafios	6
Capítulo II	19
A Língua Portuguesa na Perspectiva de Ensino Enquanto Segunda Língua em Comunidades Indígenas.....	19
Capítulo III	30
Reflexões sobre os Dilemas da Educação Superior Contemporânea	30
Capítulo IV	42
Inclusão e acessibilidade na educação: uma experiência de interação interinstitucional no DF.....	42
Índice Remissivo	53
Sobre o organizador	54

A Língua Portuguesa na Perspectiva de Ensino Enquanto Segunda Língua em Comunidades Indígenas

Recebido em: 09/07/2021

Aceito em: 14/07/2021

 10.46420/9786588319857cap2

Izanir da Silva^{1*} 

INTRODUÇÃO

De acordo com registros históricos, foi a partir do século XX que se teve início a preocupação com o ensino destinado a crianças indígenas pelo Sistema de Proteção ao Índio-SPI. Houve a compreensão de que elas não deveriam ser retiradas de suas comunidades e que a escola é que deveria ir até elas e levar o conhecimento do chamado “homem letrado”, assim seria possível promover o acultramento para o convívio social. Inicialmente essas escolas foram pensadas para a “integração do índio à sociedade nacional”.

Estas tentativas enfrentaram muitos obstáculos, pois a cultura indígena e também o ritmo de vida deles não são condizentes com a escola tradicional levada pelo homem branco até as aldeias. São muito raros os casos de sucesso daqueles que iniciaram seus estudos e o levaram até a sua conclusão, e ainda foram alfabetizados, dentro de uma escola em comunidades indígenas. Ou que iniciaram estes estudos e o levaram adiante até uma graduação em espaços fora de sua comunidade indígena. Apesar de esta ser uma grande preocupação do SPI pouco são os casos de sucesso na tentativa de alfabetização dos índios, ainda que seja dentro de sua aldeia.

O que para o professor se configura em um ano letivo, geralmente, composto por 200 (duzentos) dias letivos e que devem ser seguidos de acordo com a programação estabelecida pelas Secretarias de Educação e Cultura do país, não corresponde à realidade das comunidades indígenas, pois elas têm seu ritmo de vida absolutamente peculiar diferente das demais culturas e que deve ser respeitado caso a escola deseje permanecer no convívio em sua comunidade (Cohn, 2001).

Este artigo tem como objetivo principal apontar a necessidade de se refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa como Língua de Aquisição - enquanto disciplina do currículo escolar no ensino fundamental, em comunidades indígenas.

¹ Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso.

* Autora correspondente: izanirmestrado@gmail.com

OS EMBATES PARA SE LECIONAR EM ALDEIAS INDÍGENAS

Além destes fatores ainda temos as situações que qualquer pessoa que não seja membro da comunidade indígena precisa passar por um longo processo de apresentação e também de aceitação por eles para que possam ter livre acesso em meio aos moradores das aldeias. Muitas têm sido as tentativas de levar até as aldeias toda forma de assistência, especialmente educacional para que eles tenham a oportunidade de conviver com as demais culturas.

Para D'Angelis (2008), os efeitos dissociativos ou desagregadores sobre a cultura ou sobre a organização social das comunidades Kaingang, naquele período, não se deviam à escola, mas a outros fatores relacionados à presença dos funcionários do SPI, de arrendatários não-índios nas terras indígenas e de envolvimento de índios em ações de repressão às comunidades ou espoliação de seu patrimônio, cooptados por agentes oficiais, quase sempre.

Desde a chegada dos primeiros habitantes não pertencentes às terras brasileiras, sabe-se que os ensaios de retirar as riquezas dos povos indígenas sempre foi uma constatação e o fato de eles viverem em reservas protegidas pelo governo federal acaba despertando a ganância daqueles que acreditam poder usurpar destes direitos (Gomes, 2018).

As tentativas de se estabelecer comunicação com as comunidades indígenas sempre foi um anseio, desde a chegada dos portugueses ao Brasil que apesar de saber de sua riqueza cultural, dizimou toda e qualquer tentativa de permanência da língua indígena em terras brasileiras para assim assegurar a hegemonia da língua trazida por eles e assegurar a conquista da terra (Medeiros et al., 2018).

Todo este processo de ensino iniciado em 1910 pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e, posteriormente continuado pela Fundação Nacional do Índio - FUNAI -, deixa de ser responsabilidade destes órgãos desde 1990 e passou para as mãos do Ministério da Educação e Cultura que ao mapear onde existia a necessidade de implantação das unidades, passa a fiscalizar e orientar sobre a necessidade de escolas em aldeias.

As Secretarias de Educação existentes em cada ente da federação têm a responsabilidade de promover, coordenar e, sobretudo, sustentar todos os programas de educação indígena. Cabe também a esta secretaria a responsabilidade de incentivar a formação de professores que sejam membros da própria comunidade em que pretendem atuar com a prática da alfabetização. Muitas destas Secretarias de Educação passaram a criar fundos específicos de financiamento quando perceberam a demanda desta necessidade de integração das comunidades indígenas com o que acontece no meio acadêmico, trazendo incentivos para que os estudantes chegassem às universidades.

D'Angelis (2008), aponta uma situação que acontece nos estados do sul, porém, que infelizmente reflete o restante do Brasil:

[...] o fato é que, de todas as ações oficiais em educação escolar indígena nos Estados do Sul do Brasil, o que resultou da virada do século para o quase final da primeira década do século XXI, é uma formação ‘capenga’, em geral pró-forma, feita quase sempre por pessoal sem qualificação para tal, sobretudo no que respeita ao conhecimento real acerca das culturas e das línguas indígenas envolvidas, mas também dos processos de educação bilíngue”. (D’Angelis, 2008,).

A partir dos apontamentos de D’Angelis (2008), é possível notar que ainda há muito o que caminhar no sentido de promover uma educação inclusiva que atenda de fato as necessidades das comunidades indígenas e que elas estejam integradas com a cultura já existente em suas vidas. Tentar mudar esta forma de viver e matar a cultura que eles já trazem, quando começam a frequentar a escola é repetir o que os colonizadores portugueses fizeram ao chegar em terras brasileiras.

Outro problema enfrentado pelas comunidades indígenas é a ida de professores que não receberam a formação adequada para se trabalhar com este público. Em geral eles sequer são instruídos de como devem se comportar com a realidade das aldeias indígenas (Bergamaschi et al., 2010). É preciso um olhar diferenciado para que se possa ter êxito ao se trabalhar com estas crianças que esperam no professor o espelho do incentivo para que tenham condições de dar continuidade aos seus estudos, ainda que para isso seja necessário deixar o espaço em que habitam o que, em geral, é muito difícil para a realidade em que vivem.

PROBLEMAS NO EMBATE ENTRE A LÍNGUA MATERNA E A SEGUNDA LÍNGUA

Diante dos estudos de linguistas conceituados como Geraldi (1984, 1996), Luft (1985), Possenti (1996) e Marcuschi (1997) dentre outros, apontam que existem contradições no ensino de língua portuguesa. Esta complexidade é tamanha que o filósofo russo Mikhail M. Bakhtin já apontava há muito tempo os aspectos sociais, a estrutura da enunciação, salientando que quanto mais forte e organizada a coletividade na comunidade na qual o indivíduo se inspira, mais desigual e complexo será o seu mundo interior (Bakhtin, 2011).

Devido a esta complexidade, acredita-se que ainda não há um consenso por parte de pedagogos e também de técnicos da área da educação, o que complica em muito o ensino da língua dos “brancos” para as crianças em comunidades indígenas. É necessário que se encontre, inicialmente, uma prática eficaz para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa para depois ser levada até outras localidades em que será apresentada não como a primeira, mas a segunda língua a ser ensinada aos povos nativos em aldeias. Como afirma Santos (2004), eliminar os conflitos existentes em nosso idioma antes de levá-lo a ser ensinado para outros povos.

Esta é a grande problemática de toda língua dominante. Em geral, ela não leva em consideração as variantes linguísticas existentes em cada sociedade e para conseguir o domínio é justamente pela língua que ela começa a demonstrar sua força coercitiva. A escola, como sempre, representa esse poder dominante e tende a reproduzir exatamente as diretrizes estipuladas pelas Secretarias de Educação, sob

pena de serem punidas administrativamente caso não venham cumprir com as determinações impostas. Quando a criança começa a participar da comunidade acadêmica, tem-se o início de uma tendência de desvalorização de toda a sua riqueza cultural. Há um apagamento de tudo o que ele traz e a desconstrução do ser para o nascimento de um novo sujeito, nos moldes da sociedade considerada “letrada”, começa a ser construída no espaço escolar que nem sempre corresponde a sua realidade em casa. As variantes linguísticas não são aceitas pela academia e quando elas aparecem na oralidade são imediatamente rechaçadas como “erradas” para que não sejam reproduzidas em sala de aula. O que aos olhos dos linguistas é inadmissível, pois a ideia é a comunicação e ela acontece de variadas formas tanto no espaço em que a criança vive como também nas salas de aula.

Uma sociedade monolíngue tem suas complicações. Ela se observa tanto em questões políticas quanto econômicas. Se por um lado existe a crença de que é possível mantê-la, por outro as perdas culturais são muito grandes. A escola deveria ser o espaço onde os conflitos são dirimidos e assim se promove a harmonia entre os diferentes saberes, porém, na prática sabe-se que não é assim que funciona. Quando uma criança vem de uma região do país e apresenta uma variante linguística diferente dos demais estudantes de sala o professor já faz, quase que instantaneamente o apagamento dessa variante por entender que ela não é valorizada socialmente, imagine quando ele vai para uma comunidade indígena e mata toda a cultura local por não entender como ela funciona. Em geral, o que se espera é que a língua materna do professor prevaleça sobre as demais, pois ele entende que as demais não têm prestígio para serem mantidas no contexto de sala de aula.

Quando analisamos como a língua portuguesa é levada enquanto proposta de ensino, não percebemos que ela tem o objetivo da preservação da cultura do outro. Ao contrário, a ideia é que ela passa a ser a língua materna dos aprendizes. Isso nunca será possível, pois eles não nasceram inseridos na cultura do homem “branco”, portanto, por mais que se tente a sua raiz cultural, por mais que se tente apagá-la estará sempre adormecida dentro de cada uma das crianças inseridas nesse processo de aprendizagem.

Desde a Constituição Brasileira - CB - de 1988, bem como a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional - LDB -, de 1996 tentam assegurar que a o ensino quando levado às comunidades indígenas seja feito de forma diferenciada. De acordo com as diretrizes estabelecidas pela CB e pela LDB, esta modalidade de ensino precisa ser específica e diferenciada e ao mesmo tempo intelectual e bilíngue (Brasil, 1988; 1996). As diretrizes propostas pela Política Nacional de Educação Escolar Indígena (Brasil, 1994) trazem a informação de que os povos indígenas têm o direito de aprender o português como segunda língua nas escolas, em suas modalidades oral e escrita.

Apesar destas tentativas de se corrigir estas diferenças culturais, o que se percebe é a existência de pouco empenho por parte daqueles que promovem a educação, no sentido de oferecer formação adequada

a esta realidade. Se nestes contextos especializados o aprendizado da língua portuguesa já gera tantos conflitos, que dirá em um espaço de ensino de uma sociedade indígena que não a reconhece como sua língua materna.

São muitas as comunidades de aldeias indígenas existentes no Brasil. Elas são bastante diferentes em suas formações. Algumas delas são monolíngues, enquanto existem outras bilíngues e, em ambos os casos, são elas que têm a língua indígena como materna, pois é nela que as crianças nascem e são, inicialmente, educadas. Amado (2011), aponta que na maioria das vezes essas comunidades indígenas usam a língua veicular na comunicação entre povos com línguas bastante distante.

Sobre este contexto, encontramos em Santos (2005):

[...] o que não se pode confundir ou esquecer é o fato de que o português como segunda língua não pode ser ensinado como língua materna, mesmo para aquelas populações com maior tempo de contato e, portanto, com maior domínio da língua nacional. A língua portuguesa é o veículo da cultura dominante e letrada, enquanto a língua indígena é a língua minoritária e ágrafa, características que precisam ser levadas em conta na preparação dos currículos e das aulas. (Santos, 2005).

Como aponta Santos (2005), ao levar o conhecimento das comunidades indígenas o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, deve-se observar as diferenças culturais existentes entre o português - a língua hegemônica - e a língua materna do índio, considerada minoritária. O fato de ela ser um idioma ágrafo já implica em ser menosprezado pelo homem “branco”. O que na maioria das vezes é menosprezado ou deixado de lado é que a história do estudo da linguagem demonstra que até meados do século XII era muito difícil encontrar algum registro escrito para o estudo da língua portuguesa. Então, o fato de a língua indígena ser ágrafa não deveria, ao menos em tese, representar um problema.

Amado (2008), ao descrever as condições dos profissionais da educação que são encaminhados para as aldeias com o objetivo de ensinar a língua portuguesa, vão sem nenhuma formação necessária a compreensão de como é a cultura e, assim, sem ao menos aprender a entender o funcionamento dela, ainda que não a aceite como a maneira de vida de seus estudantes:

[...] muitos dos professores não-índios enviados às aldeias para ensinar o português não estão preparados para o contato com um falante de outra língua materna e com uma cultura rica, porém muito diferente da sua. Dessa forma, ensinam o idioma como se fosse a primeira língua, com materiais e programas voltados ao ensino de gramática normativa. Além disso, muitos professores desconhecem que as culturas indígenas são culturas orais, ou seja, não têm tradição escrita, o que dificulta e muito o aprendizado da modalidade escrita do português padrão”. (Amado, 2008).

Tem-se então que o modelo de ensino adotado pelos professores, será o mesmo como se ele estivesse diante de uma plateia de sujeitos falantes que nasceram na cultura da língua portuguesa e não de outra completamente diferente em todos os sentidos e, portanto, dificilmente conseguirá obter resultados exitosos neste contexto de ensino-aprendizagem.

Os resultados desta modalidade de ensino não são nada animadores, pois os professores não conseguem compreender os estudantes e por sua vez, estes não conseguem compreender os ensinamentos

dos professores. Assim começa o processo de esvaziamento dos bancos escolares e eles perdem a oportunidade de serem alfabetizados na idade adequada (Amado, 2008).

Santos (2005), anuncia que o trabalho com o ensino de língua portuguesa em comunidades agrafas são muito mais complexos, pois esta é uma língua que se baseia na modalidade escrita para o ensino, o que para os estudantes nas comunidades indígenas não faz muito sentido, pois as crianças que têm acesso a língua portuguesa fora das aldeias estão em contato ininterrupto com a língua aprendida nas salas de aula e, assim, não há tanto estranhamento quando começam a entrar em contato com a nova modalidade da escrita acadêmica.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DE SEGUNDA LÍNGUA DO APRENDIZ

Para o filósofo da linguagem Mikhail M. Bakhtin (2011), um dos melhores mecanismos para o ensino-aprendizagem é a exposição dos estudantes ao maior número possível de gêneros textuais para que eles passem a conhecer as diferentes possibilidades de escrita de um mesmo tema. Esta é a proposta voltada para as escolas apresentadas pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI – e que vê nos tipos textuais a possibilidade de o aluno ganhar intimidade com seu uso em diferentes situações. De acordo com o RCNEI (Brasil, 1998):

[...] sempre que escrevemos alguma coisa que faz sentido, que tem um objetivo numa situação qualquer, estamos escrevendo um texto. O texto, independentemente de sua extensão, é, assim, uma unidade linguística, escrita, produzida em determinado contexto com um objetivo comunicativo. Para que a escrita faça sentido para os alunos, é preciso, portanto, que eles se envolvam em atividades em que a linguagem escrita apareça contextualizada e sirva para alguma coisa (Brasil, 1998).

Enquanto exigência da escola, a produção escrita deve ser utilizada durante a produção textual, pois é um mecanismo encontrado para se registrar, de maneira formal, as produções desenvolvidas pelos estudantes, assim eles têm a oportunidade de registrar o que é apresentado na modalidade de estudo dos textos, de forma oral, em diferentes contextos trazidos pelos professores.

Existe uma variedade inesgotável de textos os quais podem ser trabalhados pelos estudantes e durante a apresentação deles em sala de aula com o professor, com uma boa formação de como trabalhá-los, apresenta aos estudantes não apenas a história que ele escolheu de um determinado autor, mas também incentiva os estudantes a contar suas narrativas de vida em seu cotidiano na aldeia, para depois pedir, inicialmente, textos curtos com histórias contadas por eles imitando o gênero que já entram em contato com ele. Como bem exemplifica o RCNEI (Brasil, 1998), o uso do gênero relato seria um bom ponto de partida para dar início a estas produções textuais.

O trabalho com o gênero relato propicia aos estudantes a possibilidade de relatar situações reais que acontecem no seu dia a dia. Eles podem contar sobre viagem realizadas de uma tribo para outra, da

aldeia para a escola, da toca para o riacho, sobre as festividades que acontecem ao longo do ano em sua rotina, acompanhamento dos mais velhos em pescarias e o que acontece nessas aventuras, oportunidades de participar das caçadas na mata, as crenças existentes na aldeia e determinadas situações do cotidiano na aldeia.

Esta é uma grande oportunidade que o professor tem de aliar o ensino-aprendizagem de sala de aula e também uma forma de explorar a cultura da aldeia em que ele se encontra. Em geral, as comunidades não são muito abertas para o diálogo com estranhos, especialmente se levar em consideração a diferença de gênero sexual em que determinadas comunidades indígenas tem todo um ritual a respeito da aproximação com pessoas de sexos diferentes. Estas situações precisam ser respeitadas, logo de início, se o professor pretender assegurar uma relação de confiança entre eles. Neste caso, a abordagem a partir dos textos do gênero relatos é uma grande oportunidade para que os estudantes tenham o interesse de se abrir e falar um pouco mais de si é para o professor um verdadeiro manancial de informações para conhecê-lo e melhor compreender sua cultura.

Não temos como pensar em fazer uso dos gêneros textuais como: Letra de canção, Carta pessoal, Carta do leitor, Adivinha, Gráfico, Campanha comunitária, Anúncio publicitário, Anúncio, Piada, Entrevista, Fábula, Ficha animal, Receita, Cardápio, Texto instrucional, Regras de brincadeira, Regras do jogo, Regras de convivência, Bilhete, Poema, Parlenda, Texto de opinião, Convite, Conto, Cronobiografia, Biografia, Crônica, Reportagem, Notícia, Charge, Trava-línguas, Verbete, Quadrinhas, Tirinhas, Histórias em quadrinhos, etc., sem que o professor tenha a devida formação para tal uso. Eles são todos muito bem vindos no processo de ensino, porém nenhum deles terá valor se não for trabalhado com o olhar diferenciado de que estão sendo utilizados em um contexto em que os estudantes não têm nenhuma familiaridade com eles e que os gêneros textuais, em geral, contados pelos seus familiares não têm a mesma configuração como será apresentado pelo professor no formato exigido pela academia e seguindo as normas do português padrão.

É preciso que o professor tenha sempre em mente que o aprendizado, o contato com os gêneros textuais não é um processo mecânico em que o estudante apenas aprende a decodificar os códigos existentes no texto durante a leitura. O letramento precisa ir além. O estudante precisa compreender que o que ele está em contato, durante seu processo de leitura, faz total sentido para a sua vida, sob pena de se tornar uma leitura chata, desestimulante e que, fatalmente, o levará ao desinteresse de continuar aprendendo.

Tudo passa pelo planejamento. Se o professor tem o compromisso de preparar bem as suas aulas, pesquisar, ter a humildade de reconhecer que não tem o domínio sobre essa nova modalidade de ensino e recorrer aos pares avançados que eventualmente já trabalham com este público, aos teóricos que escrevem

a respeito, aos estudiosos que experimentam ou que já experimentaram esta realidade as chances de sucesso nas aulas de língua portuguesa, tendem a aumentar.

As barreiras podem ser muitas, especialmente no início, porém os mecanismos para resolvê-los também são grandes. A busca pela alfabetização e, posterior, letramento crítico será sempre uma constante em cada nova aula ministrada. Assim a criação de textos, feita em sala de aula, pelos estudantes não podem ser desprezados, pois esta é a oportunidade que eles terão de contar suas narrativas mais brilhantes, pois estão em seu processo de autoria. Para D'Angelis (2002), o professor deve ter sempre o olhar de incentivador e propor aos estudantes que escrevam sobre suas preocupações cotidianas, seus prazeres e suas experiências.

A ESCRITA DA SEGUNDA LÍNGUA ENQUANTO LÍNGUA PORTUGUESA

Para as crianças indígenas que estão começando no mundo da escrita, de acordo com as normas da segunda língua que ele passa a entrar em contato não é tarefa das mais fáceis. Podemos estabelecer um paralelo entre uma criança que começa a ser alfabetizada em língua português e, sempre esteve em contato com esse idioma e de repente começa a aprender um outro idioma como o inglês, por exemplo.

Como os estudantes estão diante de um novo universo linguístico que até então não fazia parte de seu cotidiano na aldeia em que vivem, é natural que ele se sinta desconfortável e, também, não queira participar já de início das primeiras atividades, especialmente se exigir a escrita. Cabe ao professor um estudo aprofundado e minucioso para compreender o funcionamento da sua realidade de sala de aula em outro contexto de uma comunidade indígena. Um estudo com o objetivo de ouvir e gravar as narrativas das primeiras aulas é de fundamental importância, pois de posse desses dados, sem maiores compromissos de envolver a escrita, o professor começa a delinear como poderá desenvolver o seu trabalho de ensino-aprendizagem e quais as melhores abordagens poderão ser utilizadas em cada uma das turmas que terá sobre sua responsabilidade.

Ao iniciar o processo de produção escrita em um segundo idioma, língua portuguesa, é natural que as primeiras tentativas sejam uma verdadeiro mistura da língua materna com a que está aprendendo, pois o nosso cérebro tende a reconhecer, inicialmente, aquilo que nos é mais confortável. Quando aprendemos a língua portuguesa e em seguida um segundo idioma, o inglês, por exemplo e partimos para o aprendizado de um terceiro idioma a tendência é responder em inglês as perguntas que virão do terceiro idioma, pois a nossa mente tende a seguir o que já está consolidado.

Os nossos traços de fala sempre estarão presentes na escrita, logo, é natural que para qualquer aprendiz de uma nova língua ele se sinta confortável em demonstrar vestígios da língua na qual aprendeu a falar. Ela será sempre sua base de apoio na fala e, conseqüentemente, na escrita. Assim, é preciso considerar as possíveis interferências da língua indígena na construção dos enunciados que serão

apresentados enquanto produção textual. Eles não podem ser desprezados e precisam ser levados em consideração como parte do texto, pois se não houver incentivo e apontamento aos poucos, esses enganos deverão ser evitados em produções futuras, pois corre-se o risco de não haver mais estímulo para que eles continuem aprendendo. O professor e indianista D'Angelis conhece bem esta realidade e afirma que isso não desaparece de imediato e sim a partir de um longo processo de aplicação da mesma atividade para que ela venha a se consolidar: “noção semântica de ação múltipla (repetida ou recorrente) versus ação única” (D'Angelis 2004).

CONSIDERAÇÃO SOBRE AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA

A partir destas análises bibliográficas, é possível uma lacuna muito grande que precisa ser corrigida no que se refere ao ensino de língua portuguesa como segunda e não como primeira língua em comunidades indígenas. Este é um erro crasso que ao ser colocado em prática não tem nenhum efeito prático e acaba levando os estudantes a se sentirem desestimulados a continuar aprendendo. É como querer exigir do estudante surdo que ele tenha a língua portuguesa como sendo a sua língua materna se em casa ele sempre utilizou a Libras.

A formação de professores com trabalhos muito bem definidos de como fazer a abordagem de ensino em espaços aos quais não refletem a realidade de um estudante que tem a língua portuguesa como língua materna é fundamental para que o professor tenha a sensibilidade de compreender o tempo de maturação necessária à aquisição da segunda língua que está ensinando.

Como apresentado, o trabalho com os gêneros textuais é uma das alternativas para que os estudantes comecem a se familiarizar com a nova modalidade de escrita e, sempre considerando tudo o que ele traz enquanto conhecimento cultural do contexto social em que se encontra inserido. É preciso uma seleção criteriosa na abordagem com estes textos levando em conta a idade e a série em que os estudantes se encontram, pois a depender das idades, os interesses apresentados são completamente diferentes.

O professor não pode perder de vista que o conhecimento linguístico e o cognitivo estão imbricados e um não pode ser dissociado do outro, logo essa relação entre ambos é de fundamental importância para o aprendizado escolar. Assim, é preciso assegurar que as crianças indígenas tenham contato simultâneo da aprendizagem oral associada à aprendizagem escrita.

Aspectos gramaticais precisam ser observados o tempo todo e o professor precisa encontrar mecanismos para demonstrar as diferenças existentes entre as línguas, pois elas nem sempre terão correspondência em ambas. Da mesma forma, como acontece com o aprendizado de qualquer outro idioma que não seja a língua portuguesa.

Espera-se que nossas considerações aqui apresentadas possam servir de reflexões sobre os caminhos a serem tomados por todos que fazem parte da educação, especialmente a indígena: Constituição Brasileira - CB -; Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas - RCNI -; Ministério da Educação e da Cultura - MEC -; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB -; Fundação Nacional do Índio – FUNAI e Secretaria de Educação Estaduais, pois se a ideia é a integralização dos povos, esse processo passa pelo respeito à cultura do outro e não a tentativa de querer impor a que se é considerada como correta à cultura já existente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado RS (2008). O ensino e a pesquisa de português para falantes de outras línguas. Guavira Letras, Três Lagoas.
- Amado RS (2011). Aspectos interculturais e interlinguísticos no ensino do Português Língua Não-Materna em comunidades indígenas do Brasil. In: Teixeira M (orgs.) Novos Desafios no Ensino do Português. Santarém, Portugal: Instituto Politécnico, 68-75p.
- Amado RS (2008). Educação escolar e ameaças à sobrevivência das línguas indígenas no Brasil meridional. BRASA IX. New Orleans/LO, USA, 27-29.
- Bergamaschi MA et al. (2010). História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. Dossiê: História, educação e interdisciplinaridade. Rev. Bras. Hist. 30(60): 1-21.
- Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 26 de junho de 2021
- Brasil (1994). Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar / Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. - 2 ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2).
- Brasil (1996). Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 25 de junho de 2021.
- Brasil (1998). Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF.
- Bakhtin MM (2011). Estética da criação verbal; (prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra.) – 6ª Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Cohn C (2001). Culturas em Transformação os índios e a civilização. São Paulo em Perspectiva, 15(2): 1-7.
- D'Angelis WR (2002). Kaingang: Questões de língua e identidade. Liames – Línguas Indígenas Americanas. Campinas: IEL/Unicamp, 105-128p.

- D'Angelis WR (2004). Concordância verbal de número em Kaingang: algumas pistas. *Liames – Línguas Indígenas Americanas*. Campinas: IEL-Unicamp, 4(1), 71–81.
- Geraldi JW (1984). A prática de leitura de textos na escola. In: Geraldi JW (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste.
- Geraldi JW (1996). *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB; Mercado de Letras.
- Gomes DR (2018). Povos indígenas sem história: pesos teóricos e metodológicos da ausência. Almeida, V.(org.). *História da Educação e métodos de aprendizagem em ensino de História*. Palmas/TO: EDUFT, 223-248.
- Luft CP (1985). *Língua & Liberdade o Gigolô das Palavras*.
- Marcuschi LA (1997). A concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas: UNICAMP/IEL, nº 30.
- Medeiros EA. (2018). O Ensino de História dos Índios do Piauí. Almeida, V.(org.). *História da Educação e métodos de aprendizagem em ensino de História*. Palmas/TO: EDUFT, 249-272.
- Possenti S (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Santos JS (2004). Letramento, variação linguística e ensino de português. *Linguagem em (Dis)curso, Tubarão*, 5(1): 119-134.
- Santos LA (2005). Considerações sobre o ensino de Português como segunda língua a partir da experiência com professores Wajãpi. *Cadernos de Educação Escolar Indígena, Cuiabá*, 4: 149-164.

ÍNDICE REMISSIVO

A

acessibilidade, 4, 42, 46

C

conhecimento, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 23, 27, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 41, 48

D

Diretrizes de Bases da Educação Nacional, 22, 28

E

educação, 4, 8, 14, 18, 20, 21, 22, 23, 28, 30, 31, 33, 34, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 51, 52

G

Gamificação, 33, 34, 41

I

ideologia, 16
inclusão, 4, 37, 39, 42, 44, 45, 46, 47, 51, 52
investigação, 7, 8, 10, 17, 32

L

Língua de Aquisição, 19

M

método, 4, 6, 7, 9, 11, 12, 15, 16, 17, 31, 34, 35, 41, 52
Metodologias Ativas, 33, 40
monolíngues, 23

P

processo ensino-aprendizagem, 30, 32, 33, 36, 37, 38, 39

S

segunda língua, 4, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 29

T

Tecnologia da Informação e Comunicação, 31, 33

V

variantes linguísticas, 21

SOBRE O ORGANIZADOR

 **LUCAS RODRIGUES OLIVEIRA**



Mestre em Educação pela UEMS, Especialista em Literatura Brasileira. Graduado em Letras - Habilitação Português/Inglês pela UEMS. Atuou nos projetos de pesquisa: Imagens indígenas pelo “outro” na música brasileira, Ficção e História em Avante, soldados: para trás, e ENEM, Livro Didático e Legislação Educacional: A Questão da Literatura. Diretor das Escolas Municipais do Campo (2017-2018). Coordenador pedagógico do Projeto Música e Arte (2019). Atualmente é professor de Língua Portuguesa no município de Chapadão do Sul. Contato: lucasrodrigues_oliveira@hotmail.com.



Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000

Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil

Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)

<https://www.editorapantanal.com.br>

contato@editorapantanal.com.br

