



EDINÉIA MARIANO CEREZER

**Formação do professor de português para a escola indígena**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, *Campus* Chapecó, como requisito parcial para aprovação no CCR Trabalho de Conclusão de Curso II.

Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Cristiane Horst

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 14/07/2023

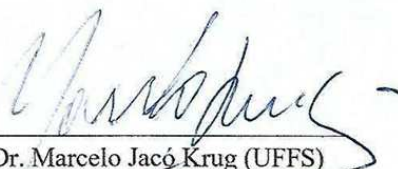
BANCA EXAMINADORA



Prof.<sup>a</sup> Dra. Cristiane Horst (UFFS)



Prof.<sup>a</sup> Celina Eliane Frizzo (UFFS)



Prof. Dr. Marcelo Jacó Krug (UFFS)

# Formação do professor de português para a escola indígena<sup>1</sup>

Edinéia Mariano Cerezer<sup>2</sup>

edymarianotec@gmail.com

## RESUMO:

Neste estudo objetivamos realizar uma investigação referente à formação do professor de português para a escola indígena, como também, pesquisar sobre a realidade escolar indígena, considerando línguas, costumes, dentre outros aspectos específicos da escola indígena. Os objetivos específicos são: apontar caminhos para a formação (inicial e continuada) de professores indígenas, além de destacar estratégias fundamentadas na Educação para o Plurilinguismo por meio das abordagens plurais. Muito se fala da educação do nosso país, principalmente em ensino de qualidade, mas o ensino de qualidade passa por políticas públicas e, na questão indígena, a formação de profissionais da educação e de outras áreas é fortemente dependente dessas políticas, como de acesso e permanência de estudantes no ensino superior. Refletimos acerca da preparação do professor para atuar em escolas indígenas, isto é, como os cursos de graduação tem preparado estes profissionais? De maneira geral, observamos que o ensino do português é pensado para brasileiros que têm como primeira língua o português, no entanto, esta não é a realidade da comunidade indígenas em Ronda Alta, no Rio Grande do Sul e de outras tantas comunidades indígenas. Ainda é muito comum que o início do processo de alfabetização em português das crianças indígenas ocorra mais tarde, no entanto, a necessidade de comunicação do indígena com o não indígena, faz com que o português e a língua indígena acabem sendo ensinadas no ambiente familiar, antes do acesso à escola. A partir das constatações e reflexões feitas, traçamos algumas estratégias para o professor de português que irá atuar em escolas indígenas. Compreendemos que as abordagens plurais possam colaborar com o trabalho em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação para o plurilinguismo; formação de professores para a escola indígena; abordagens plurais; ensino de língua portuguesa

---

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, *Campus* Chapecó, como requisito parcial para aprovação no CCR Trabalho de Conclusão de Curso II. Orientador(a) Prof.(a). Dr.(a) Cristiane Horst.

<sup>2</sup> Acadêmico(a) da 9ª fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, *Campus* Chapecó.

## **RESUMEN:**

En este estudio nos propusimos realizar una investigación sobre la formación de profesores de portugués para escuelas indígenas, como también, investigar sobre la realidad escolar indígena, considerando lenguas, costumbres, entre otros aspectos específicos de la escuela indígena. Los objetivos específicos son: apuntar caminos para la formación (inicial y continuada) de profesores indígenas, además de destacar estrategias fundamentadas en la Educación para el Plurilingüismo por medio de los abordajes plurales. Se habla mucho de la educación de nuestro país, principalmente en enseñanza de calidad, pero la enseñanza de calidad pasa por políticas públicas y, en la cuestión indígena, la formación de profesionales de la educación y de otras áreas es fuertemente dependiente de esas políticas, como de acceso y permanencia de estudiantes en la enseñanza superior. Reflexionamos acerca de la preparación del profesor para actuar en escuelas indígenas, es decir, ¿cómo los cursos de graduación han preparado a estos profesionales? De manera general, observamos que la enseñanza de lengua portuguesa es pensado para brasileños que tienen como primera lengua el portugués, sin embargo, esta no es la realidad de la comunidad indígena en Ronda Alta, en Rio Grande do Sul y de otras tantas comunidades indígenas. Aún es muy común que el principio del proceso de alfabetización en portugués de los niños indígenas ocurra más tarde, sin embargo, la necesidad de comunicación del indígena con el no indígena, hace que el portugués y la lengua indígena acaben siendo enseñadas en el ambiente familiar, antes del acceso a la escuela. A partir de las constataciones y reflexiones hechas, trazamos algunas estrategias para el profesor de portugués que irá a actuar en escuelas indígenas. Entendemos que los enfoques plurales pueden colaborar con el trabajo en el aula.

**PALABRAS CLAVE:** educación para el plurilingüismo; formación de profesores para la escuela indígena; enfoques plurales; enseñanza de lengua portuguesa

## INTRODUÇÃO

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) contou 1.652.876 indígenas na população brasileira, segundo dados preliminares coletados pelo Censo Demográfico 2022<sup>3</sup>.

Considerando o elevado número de indígenas que lutam por sobrevivência, mesmo após tantos anos de extermínios, sem dúvida, é preciso pensar na formação dos professores capacitados para trabalhar com quem vive numa situação de bi-/plurilinguismo desde a família, especificamente, os diferentes grupos de indígenas. Há uma grande necessidade de se pensar em programas e formações voltados para quem pretende trabalhar com alunos indígenas que levem os professores a criarem ações e estratégias de atuação, junto aos alunos das aldeias em que irão atuar. A grande maioria das comunidades indígenas existentes no Brasil, já não vivem mais isoladas e os indígenas necessitam do português para a comunicação, trabalho e comercialização de seus artesanatos, bem como para a vida em sociedade como um todo.

Compreendemos que os conhecimentos que precisam ser adquiridos, de forma especial, tem relação com as especificidades de cada grupo, com destaque para as manifestações culturais, o funcionamento do cérebro de um indivíduo bi-/plurilíngue e o status das línguas indígenas como um todo no Brasil.

A minha caminhada acadêmica, semelhante à de outros estudantes que saíram de suas aldeias e pretendem retornar para lá com suas formações universitárias, é o que me motivou a realizar esta pesquisa. Entendo que é urgente pensar na formação do professor de línguas frente às mudanças decorridas com o tempo e também, após o período pandêmico, quando não somente a educação de indígenas, mas a educação de modo geral, precisou ser repensada e revista para se adequar à nova realidade. Registramos que é preciso uma maior capacitação de professores no sentido de lidar com grupos linguisticamente e culturalmente plurais.

A educação é um ponto que causa grande preocupação nas escolas e nas comunidades indígenas, que buscam preparar suas crianças e seus jovens para o mundo do não indígena, porém lutam dia após dia para manutenção de seus costumes, línguas e crenças. Uma alternativa para esta tentativa tem sido a formação de alunos de ensino fundamental e médio dentro das próprias aldeias e por isso a preocupação maior é a formação de professores, principalmente, professores indígenas para atuarem dentro das comunidades.

---

<sup>3</sup> Brasil tem 1,653 milhão de indígenas, apontam dados preliminares do Censo 2022. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2023/04/03/brasil-tem-1653-milhao-de-indigenas-apontam-dados-preliminares-do-censo-2022.htm?cmpid=copiaecola> acesso em: 20 abr. 2023.

A percepção da importância de que a escolarização formal de alunos indígenas fosse conduzida pelos próprios índios começou a se instalar, no Brasil, somente a partir da década de 70, época em que os primeiros Programas de Formação de Professores Indígenas foram implementados por organizações não-governamentais (GRUPIONI, 2006, p. 23).

A carência de professores indígenas graduados na área da educação, foi o que me fez tomar a decisão de cursar uma segunda graduação. Ainda não há professores indígenas com graduação em português na comunidade em que atuo e percebo que os alunos não demonstram interesse por aprender o português, especialmente, por dois motivos: o professor não estar preparado para a realidade do aluno indígena e por ensinar o português como sendo a primeira língua dos alunos, numa perspectiva monolíngue. Luciano (2009, p. 32) também desta que:

Uma das justificativas da importância com que é considerada a formação universitária é a necessidade de habilitar jovens indígenas para o debate qualificado no âmbito da própria academia, como centro de saber e poder ocidental e das políticas governamentais, além, é claro, da importância do acesso a da apropriação dos conhecimentos técnicos e tecnológicos que podem contribuir para a melhoria das condições de vida dos povos indígenas, impactos negativos pela redução, invasão e destruição de seus territórios e de seus recursos naturais.

O aluno indígena deve ser um profissional preparado para atuar onde ele quiser, e muitos desejam retornar à comunidade, prestar o melhor serviço com os conhecimentos adquiridos em suas graduações. Cursino (2020, p. 419) destaca que, “as diretrizes educacionais vigentes no Brasil excluem qualquer possibilidade de multilinguismo nas escolas”. O que temos é a obrigatoriedade de um ensino bilíngue para alunos indígenas, porém a língua indígena não é vista como língua de prestígio, destaca Maher (2007). Para que essa realidade seja transformada e as comunidades indígenas apresentem uma educação que valorize sua língua, cultura e forma de viver, é que se deve manter escolas e criar/elaborar/fornecer materiais para a formação de alunos dentro de suas comunidades. Segundo (ALMEIDA et al., 2011), a escola indígena deverá ser específica a cada projeto societário e diferenciada em relação a outras escolas, sejam de outros povos indígenas, sejam das escolas não indígenas.

A proposta de uma Educação Escolar Indígena de qualidade – intercultural, específica, diferenciada, bilíngue/plurilíngue e voltada para o plurilinguismo (grifos nossos) – pressupõe que os próprios índios e suas respectivas comunidades estejam à frente como professores e gestores da prática escolar (SECAD, 2007, p. 42). Porém, não devemos entrar em pânico e pensarmos que o professor deve saber cada língua presente em sala de aula, segundo apontam Horst e Krug (2020, p. 1293)

Vale lembrar que não necessariamente os professores precisam se tornar proficientes na língua das crianças, mas conhecer e saber lidar com tal situação de plurilinguismo. Também os pais devem estar cientes da responsabilidade e da importância de uma criação plurilíngue e assim, corroborar com a escola. Compreendemos que com os professores e os pais trabalhando juntos sem excluir ou dirimir uma ou outra variedade linguística fará com que a escola se torne mais sensível ao plurilinguismo, que, conseqüentemente, poderá levar a uma política educacional, tanto para línguas minoritárias, quanto de línguas chamadas “modernas”, mais justa.

O plurilinguismo é uma realidade em grande parte das comunidades indígenas do Rio Grande do Sul e a existência do plurilinguismo não afeta de maneira negativa as comunidades, se bem trabalhado no contexto educacional, pois pode contribuir para uma sociedade mais ativa nas suas lutas e causas, visto que não há a existência de uma comunidade com cultura estritamente homogênea. Segundo Altenhofen (2011, p. 17)

O Brasil, com cerca de 180 línguas indígenas e mais de 30 línguas de imigração, figura, como a maioria dos mais de 200 países existentes, entre os países mais plurilíngues. Pouco se sabe, no entanto, a respeito. Conforme já se frisou, uma “pedagogia do plurilinguismo”, como se defende aqui, implica de um lado em uma maior presença da pluralidade linguística nos contextos escolares. Mas não apenas isso. A sua implementação abre também caminho para um diálogo intercultural e interdisciplinar, propiciando uma interação mais estreita e mais real com a constituição da própria população brasileira, sua história e diversidade cultural.

Cabe lembrar que estes dados atualmente estão diferentes como apresentados no site do IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

A pergunta é como justificar um ensino bi-/plurilíngue e uma educação para o plurilinguismo atualmente? Para que essa questão fique clara é preciso um olhar sensível, considerando as comunidades de modo geral, mas principalmente o aluno que está dentro de sala de aula. Nesse sentido, Altenhofen destaca que “(...)o mundo pede um novo perfil de cidadão”. Esse cidadão, ressaltamos em nossa análise, tende a “ter de ser” cada vez mais plural, seja pela crescente mobilidade das populações e culturas, tanto real quanto virtual (ALTENHOFEN, 2011, p. 20).

A metodologia escolhida para realizar a pesquisa foi uma revisão bibliográfica de cunho reflexivo, tendo como compromisso realizar apontamentos sobre educação indígena caracterizando a realidade do processo de formação do estudante universitário para atuação em escolas indígenas, principalmente o licenciado em letras. Assim, os objetivos desta pesquisa são I) propor caminhos para a formação (inicial e continuada) de professores. II) sugerir estratégias pontuais para trabalhar com alunos indígenas nas aldeias.

## 1- Importância do português para as comunidades indígenas

Conforme destaca Grupioni (2006, p.49), há povos que são monolíngues<sup>4</sup> em sua língua de origem, outros que falam mais de uma língua indígena e, ainda, aqueles para os quais o português tornou-se sua língua de expressão.

Pensando na formação do professor para atuar nas comunidades indígenas no ensino de português, é importante eliminar a ideia de que o português é a língua de maior prestígio, sendo assim a única relevante e necessária para o indígena na atualidade. Pensando em como ensinar português para esta realidade, algumas questões devem ser refletidas: Que português ensinar? Como trabalhar o ensino de português respeitando as especificidades de cada povo em uma sala com grande diversidade cultural e linguística? Como não esquecer do repertório linguístico dos alunos? Oliveira (2010, p. 43) aponta o principal objetivo para o ensino de língua portuguesa,

Ajudar o estudante a se comportar linguisticamente em diversas situações de interação social é o objetivo principal das aulas de português, que não deveriam ter com foco principal o ensino de gramática normativa por meio da nomenclatura que descreve de forma inconsistente. Ensina-se português aos brasileiros para ajudá-los a desenvolver suas competências comunicativas.

O português deve ser percebido como necessidade, visto que leis, documentos importantes estão escritos nessa língua e o indígena necessita conhecê-la para poder lutar por seus direitos, não ficando à mercê do homem branco, pois isso está relacionado a comunicação. Segundo Grupioni (2006, p.30), “do ponto de vista linguístico, toda língua é perfeita, completa, suficiente para as necessidades comunicativas da comunidade de fala onde ela é utilizada”. A respeito das variedades da língua, Faraco (2006, p. 17) aponta que:

Se queremos bem ensinar a língua, temos de ter bastante clareza sobre isso, não misturando o nível estrutural e os valores sociais, entendendo que aqueles que falam variedades desvalorizadas socialmente não são linguisticamente inferiores. E, ao mesmo tempo, precisamos ter um olhar crítico sobre os índices sociais de valor (positivos ou negativos) que recobrem as variedades linguísticas, para que a norma padrão fique adequadamente situada em meio às demais variedades e não se torne nem uma camisa de força, nem um fator de exclusão.

De nada vale a existência de uma constituição que descreve sobre os direitos dos indígenas, se os mesmos não compreenderem tais direitos. Com o ensino de português espera-se que o indígena consiga falar por si mesmo e apresentar as demandas de seu povo, pois existem muitas tribos indígenas, que são diferentes entre si. O professor tem um papel fundamental nesse sentido. Segundo Grupioni (2006, p. 24):

É responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos

---

<sup>4</sup> Mesmo que nós avaliamos que atualmente seja pouco provável encontrarmos povos monolíngues.

continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem.

Devido a estas e outras questões, há o interesse na reflexão entorno do processo de ensino de português, com foco nas especificidades dos povos indígenas, partindo do processo de formação do professor. Junto a esta questão, cabe refletir sobre como as universidades estão lidando com os alunos indígenas, quais as políticas e medidas adotadas pelas instituições e quais as estratégias que podem auxiliar os professores indígenas em seus contextos de atuação a partir de abordagens plurais. Destacamos que, o mais importante não é que o professor de português fale línguas indígenas, mas que busque conhecer e compreender a forma de viver e pensar de seus alunos.

Karajá (2018, p. 376) destaca;

A nossa necessidade tão imensa para aprender a escritura e o letramento da língua portuguesa é real, mas devemos ser cuidadosos para que, em nome dessa necessidade, não deixemos a nossa língua de lado. É verdade que o domínio da escritura da língua portuguesa nos dá uma independência política. Mas, a nossa língua é a nossa raiz, nosso maior patrimônio.

É importante frisar a importância da(s) língua(s) materna(s) nas aulas de português e isso se reflete na LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008, que obriga o estudo da história e cultura indígena, nas instituições de ensino fundamental e médio. Nas escolas indígenas esse estudo pode ocorrer tanto em português, quanto na(s) língua(s) materna(s) daquele grupo.

Atualmente trabalho na escola Fág Kavá que tem vinte e dois professores em seu quadro de profissional e destes, 10 são indígenas (4 formados em Pedagogia, 2 cursando Educação no campo, 1 cursando Educação física, 2 cursando pedagogia e eu estou cursando Letras). Atuo como professora de português no 7º, 8º e 9º ano. A escola atende alunos indígenas residentes da comunidade conhecida como Terra Indígena Serrinha até o Ensino Médio. A escola fica no município de Ronda Alta – RS dentro da comunidade indígena, mas ela não vive isolada, pois o município faz divisa com Ronda Alta, Três Palmeiras, Constantina e Engenho Velho.

Os moradores desta comunidade trabalham na escola, no posto de saúde, na cooperativa da comunidade, em frigoríficos, em serviços temporários como colheita de uva, alho e cebola, produzem e comercializam seus artesanatos e trabalham na agricultura de consumo. Dessa forma, o português se faz necessário e presente, porém a primeira língua da comunidade é o Kaingang. Na sala de aula, os professores encontram várias realidades: aluno falante das duas línguas, falante apenas de uma das duas, alunos que compreendem o Kaingang e não falam, temos ainda 3 alunos indígenas Guarani que falam só português, pois a mãe é Kaingang e o pai Guarani. Em relação a formação do professor, verificamos que são poucos já graduados, e a



comunidade espera que o aluno indígena conclua a graduação, visto que sentem mais confiança nos professores da comunidade, já que estes conhecem a realidade da cultura, da língua e da organização social da comunidade de forma geral.

Com a implantação das escolas dentro das comunidades, os primeiros professores a atuarem em sala de aula não tiram formação, como ação imediata foi no Rio Grande do Sul, em uma comunidade Kaingang, a primeira escola piloto para formação de professores indígenas, como destaca Claudino (2013, p. 35). A escola piloto foi criada para formar professores indígenas ou monitor bilíngue o que, aos poucos, se espalhou pelo resto do Brasil. Conforme Santos (1975, p. 64), em fevereiro de 1970, foi instalado o primeiro curso de treinamento para a preparação dos professores no centro de treinamento profissional Clara Camarão, em Guarita RS.

Segundo Lorenzoni (2010), no Portal do MEC, em 2010, cerca de 2.500 educadores indígenas estavam em cursos de formação intercultural e específica, e outros 1.500 estudavam em cursos de licenciatura.

De acordo com De Araújo et al. (2019 p. 147), os progressos na Educação Escolar Indígena têm contribuído para que cada vez mais estudantes se interessem em cursar o nível superior. As ações afirmativas e as políticas específicas também protagonizam a boa notícia. No entanto, inúmeros são os desafios enfrentados para o ingresso e permanência na universidade (apud Abiorana, Kézia. 2018, FUNAI).

Essa realidade decorre de diversos fatores: difícil adaptação fora de suas aldeias para cursar graduação, precariedade nas políticas de permanência, dificuldades processuais para realizar matrículas nas instituições de ensino, quando aprovados. Segundo De Araújo (2019, pag. 147), as desistências decorrem de muitos fatores, dentre eles a comprovação de seu pertencimento técnico, pois existem pessoas querendo se passar por indígena para se beneficiar através das cotas, o autor diz ainda que uma grande dificuldade é a troca de ambiente social, pois o índio aldeado está acostumado a uma sociedade onde se planta para o próprio consumo e fora das aldeias enfrenta uma sociedade onde tudo é comercializado.

Essas dificuldades resultam em perdas culturais e sociais para as comunidades indígenas. E, no tocante à formação, devido à educação monolíngue onde esta perspectiva ainda é predominante, é que se faz mais necessário o pensar multilíngue para escolas situadas em comunidades indígenas, tanto pelos professores, quanto pelas instituições de ensino superior.<sup>5</sup> Cursino (2020, p. 430) enfatiza que "[...] a ideologia do monolinguismo invisibiliza sujeitos, nega espaços às suas línguas, culturas, identidades, trajetórias e impede que indivíduos

---

<sup>5</sup> Grifos nossos

plurilíngues utilizem diferentes idiomas em diferentes contextos e níveis de proficiência". Esta ideologia monolíngue, segundo Zanon e Cabreira (2017), atribui-se à Reforma Pombalina a ilusão de que no Brasil somente se falava o português, passando ao efeito de país monolíngue: houve a imposição do ensino de português na escola e a obrigatoriedade do ensino e do uso do português no Brasil. Qualquer outra língua era proibida.

Em Santa Catarina, Horst, Krug e Fornara (2017, p.11) nos apresenta o seguinte cenário

No caso de línguas minoritárias, especialmente as línguas indígenas, coloca-se adicionalmente a necessidade de estabelecer um espaço de escrituralidade. Essa situação aumenta a relevância de projetos que fortaleçam a funcionalidade oral e escrita dessas línguas e que desenvolvam as habilidades orais e escritas dos falantes. Sobretudo comunidades indígenas, no Oeste Catarinense, já contam com escolas bilíngues na educação infantil, nas quais as crianças começam a estudar as duas línguas. Porém, no Ensino Médio, muitos alunos precisam se deslocar para as escolas do centro da cidade; em consequência, a língua indígena deixa de ser utilizada no contexto escolar, sendo paulatinamente substituída pelo português.

É possível compreender que são necessários muitos movimentos no âmbito individual e coletivo para avançarmos na formação de estudantes indígenas para atuarem em suas comunidades de origem, uma demanda que vem se apresentado na sociedade. Segundo o Instituto Unibanco, existem 3.228 escolas em terras indígenas, destas, 137 ensinam somente na língua indígena, 879 somente em língua portuguesa e 2.343 em língua portuguesa e em língua indígena, de acordo com dados retirados do censo da Educação Básica 2020. Em relação ao ensino superior, segundo a Radioagência Nacional (2019), o Brasil tem 56 mil indígenas cursando nível superior.

Espera-se que estes números cresçam e sejam suficientes para formar professores dentre outras profissões, que retornem a suas comunidades para desempenharem seus trabalhos junto ao seu povo.

## **2- Acesso e permanência ao ensino superior**

A questão da formação de professores indígenas passa também pelo acesso e permanência nas instituições de ensino superior. No Brasil, o sistema de cotas chegou com ênfase em meados dos anos 2000 com a primeira implementação do sistema na Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro que estabeleceu em seu vestibular uma porcentagem de 50% de vagas para possíveis universitários de escolas públicas do estado do Rio de Janeiro. Mas somente no ano de 2012, foi sancionada dentro da lei número 12.711; sendo regulamentada pelo decreto número nº 7.824/2012 que traz as normas e regras contidas no sistema de reserva de vagas nas universidades públicas e federais (DE ARAÚJO, 2019, p.146).

Em 2013, foi lançado o programa Bolsa Permanência que ajuda financeiramente alunos indígenas e quilombolas que estão em cursos de graduação e muitas universidades ofertam vagas em vestibulares específicos para ingresso de indígenas, porém a permanência é um problema devido a questões como: moradia, alimentação, distância das comunidades indígenas, falta de preparo dos professores para lidar com estes alunos e desvalorização da língua e cultura do índio.

A impressão que se tem é que a maioria das universidades preparam os alunos indígenas como se eles não mais fossem voltar para a comunidades indígenas, o que não é a realidade de todos os indígenas. É importante destacar a existência de cursos como “Curso de Licenciatura em Educação Indígena EAD/UFSM” na Universidade Federal de Santa Maria, criado em 2019; “Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que formou a primeira turma, com 87 alunos, em 2015. Estes alunos eram do Rio Grande do Sul, Paraná, Mato Grosso do Sul, São Paulo e Espírito Santo (ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL, MEC, 2016).

Os profissionais formados em licenciaturas interculturais poderão atuar em 3 áreas, segundo descrito no Plano Político- Pedagógico Curricular (PPC) da UEMA - Universidade Estadual do Maranhão, em seu curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena, Ciências Humanas: Línguas e saberes sobre o movimento das sociedades no espaço, Ciências da Linguagem: Línguas Maternas em interação com Línguas Oficiais e Ciências da Natureza: Línguas e saberes sobre o mundo físico, da vida e quantificações interculturais. Destaco que não é específico ao ensino de língua portuguesa.

Desde 2022, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) conta com um projeto de extensão com objetivo de pensar o ensino de língua voltada a contextos multilíngues, do qual participam alunos indígenas e não indígenas (brasileiros e estrangeiros), coordenado pela professora Cristiane Horst, orientadora deste artigo de TCC. É importante que se pense ainda mais nos indígenas, visto que a instituição conta um programa de ingresso específico para alunos indígenas, ofertando vagas em seus cursos de Graduação e Pós-Graduação (Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN)). Penso que este projeto poderia ser adaptado se tornar uma disciplina (optativa) do curso de Letras, creio que seria muito importante na formação acadêmica do aluno que deseje atuar em comunidades indígenas, principalmente para o aluno de graduação indígena.

Em se tratando de curso de licenciatura, não identificamos modelos específicos de formação de professores indígenas na UFFS, o que se tem são estratégias para formar professores para contextos multilíngues diversos, que acontece, na Universidade Federal da

Fronteira Sul, como pude vivenciar nas aulas de Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de língua portuguesa e Estágio supervisionado em língua portuguesa II. Ainda são ações pontuais e, na minha percepção, poderiam ser ampliadas a nível de instituição, uma vez que a Universidade, após acolher estudantes indígenas de diversas aldeias do Brasil, devesse continuar a incentivar este grupo de estudantes promovendo melhoramentos no que tange o ensino específico para este grupo em virtude de suas possibilidades, inclusive, previstas na Constituição de um ensino em suas línguas e culturas maternas.

É importante destacar, no entanto, que na UFFS há turmas especiais do PIN, turmas de alunos indígenas de todos os cursos que juntos cursam disciplinas do tronco comum<sup>6</sup> Estes componentes curriculares são ofertados no primeiro e segundo semestre e estas turmas especiais tem por objetivo, fortalecer a união entre os alunos indígenas, compartilhar conhecimentos e suas vivências, visto que não são todos da mesma etnia e região do país. Funciona como uma rede de apoio nas questões de convívio no ambiente universitário.

Segundo os dados do Censo da Educação Superior 2018, do Inep<sup>7</sup>, a UFFS aparece ocupando o décimo sexto lugar, em quantidade de alunos indígenas matriculados, com 319 alunos em 2018. Certamente, estes dados já sofreram alterações, mas é possível analisarmos que, ainda é uma quantidade pequena, se considerarmos que nem todos irão concluir suas graduações.

De acordo com Amaral (2010), anterior a Lei Federal n. 12.711/2012, em torno de cinquenta instituições de ensino superior elaboravam normas para o ingresso de alunos indígenas através de licenciaturas interculturais ou vagas reservadas ou adicionais, o que garantiu, em grande parte, o efetivo ingresso desse público nas universidades brasileiras até a entrada em vigor dessa lei.

Parafraseando Luciano (2007, p.4), em 1906, os assuntos indígenas, especialmente a escolarização indígena, passaram a ser da alçada do recém-criado Ministério da Agricultura e, em 1910, foi criado um órgão dedicado a essa questão, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI).

---

<sup>6</sup> **Tronco comum** – são disciplinas que todos os cursos tem em suas grades curriculares, sendo assim em algum momento da graduação o aluno irá cursa-la.

<sup>7</sup> FACINI, Heitor. 50 universidades brasileiras com maior presença indígena. Disponível em: <https://querobolsa.com.br/revista/50-universidades-brasileiras-com-maior-presenca-indigena>. Acesso em: 21 maio 2023.

Dentro dessa nova estrutura administrativa legal, as primeiras escolas indígenas mantidas pelo governo federal estão surgindo lentamente.

A luta do povo indígena por uma educação de qualidade e valorização de sua cultura, vem desde da época da colonização, pois o formato da escola que existe hoje, não é o formato de ensino que o índio conhecia, o povo indígena sempre estudou, porém, o objetivo do estudo do povo indígena era diferente dos objetivos atuais.

Os padres jesuítas educavam os indígenas, pois segundo relata Luciano (2007), essa educação tinha uma missão muito clara de civilizar, cristianizar e de patriotizar os índios. Para o indígena, a educação é fortemente ligada à cultura, aos ensinamentos passados pelos pais, pela liderança<sup>8</sup> e também pelos mais velhos da comunidade, é uma educação pautada no respeito ao próximo e nas atividades necessárias à sobrevivência.

Atualmente, a educação nos contextos multilíngues das aldeias é vista como um meio para a manutenção dos seus jovens na suas comunidades, uma vez que pensa-se no jovem como sendo aquele que pode proporcionar projetos de desenvolvimento para a comunidade, é também uma rede de proteção contra a dor e sofrimento da discriminação social, uma tentativa de evitar dificuldades financeiras e o mais importante, que não percam a forte ligação com a família, pois nas aldeias indígenas, a família não é somente pai, mãe e irmãos, mas sim, toda a comunidade. Segundo Luciano (2007), o ensino escolar indígena se justifica pelo motivo principal que é a oportunidade de a comunidade construir sua própria escola, com a participação efetiva dos próprios alunos, quase todos jovens e adultos e da comunidade como um todo.

A trajetória sócio-histórica para que os povos indígenas possam conquistar sua autonomia pedagógica envolve a apropriação dos processos educativos que se encontram vinculados tanto na educação escolar indígena, quanto a educação indígena (processos próprios de aprendizagem). Para os povos indígenas, este caminho poderia parecer simples, em um primeiro momento, em razão do novo paradigma da educação escolar indígena que privilegia a diversidade cultural. Entretanto, à medida que os indígenas avançam em direção à consecução dos seus próprios projetos de conquista, esbarram em várias questões de ordem burocráticas e difíceis (BELTRÃO et al., 2020, p. 1-2).

Segundo Meliá (1999) “A educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola”, a autora diz ainda que “[...] não há um problema da educação indígena, pelo contrário, o que existe é uma solução indígena ao problema da educação”. É necessária uma sensibilização ao olhar para o ensino dentro de escolas indígenas, pois como citado anteriormente, mas a

---

<sup>8</sup> **Liderança**- conjunto de pessoas escolhidas para manter a ordem, e segurança dentro da aldeia.

solução deve levar em conta o contexto social e cultural de cada comunidade de modo a respeitar suas especificidades.

### **3-Caminhos para a formação (inicial e continuada) do professor de português que irá atuar em escolas indígenas**

Nesta seção, aponto caminhos para a formação, pensando na instituição de ensino a qual estou veiculada, particularmente pensando no curso de Letras Português e Espanhol, mas também considerando a universidade como um todo.

Avaliado a possibilidade da oferta de disciplinas que abordem temáticas indígenas e isso poderia ocorrer com a disponibilização de componentes curriculares optativos com ementas abertas dispostas no Plano Político Pedagógico do Curso de Letras. Outra proposta seria a de a instituição promover debates diretamente com os alunos indígenas sobre suas necessidades pedagógicas no curso.

A promoção de cursos de extensão cultural (sobre a língua e a organização da comunidade) por exemplo, participando de aulas na língua indígena do grupo em questão na comunidade indígena seria um outro caminho a se percorrer. Ainda no que tange à formação, seria importante que se criasse uma comissão indígena formado por alunos, docentes e lideranças, grupo que pudesse se reunir regularmente para discussão da vida acadêmica dos indígenas, bem como elaborar projetos que contribuam para a permanência dos estudantes na instituição.

Esse trabalho apresentou alguns pontos apenas, mas que podem ser ampliados no sentido de ensinar o português para indígenas. Pensando em algumas ações, movimentos e projetos para ajudar nesse processo destaco: a promoção de grupos de estudos das línguas, costumes e etnias, formado por alunos indígenas nas universidades, bem como a possibilidade de ofertar disciplinas de metodologias para ensino de língua portuguesa em escolas indígenas, a formação de um PET indígena, formado por alunos indígenas de qualquer curso de graduação da UFFS, pensando na elaboração e execução de projetos de pesquisa e extensão voltados para as comunidades indígenas, nas áreas de saúde, educação, agricultura, projetos sociais, lazer e cultura e muitos outros que possam beneficiar a comunidade de alguma forma e fornecer ao aluno pesquisador uma aprendizagem científico prática para sua formação.

Para além da graduação é possível pensar em uma oferta de um Curso de formação continuada, para professores já atuantes em escolas indígenas nas áreas de linguagens. Cursos

de formação continuada podem ser um caminho para indígenas e não indígenas se capacitarem para ensinarem português numa perspectiva plurilíngue Segundo Oliveira (1999, p. 35)

... fazer metodológico não é uma garantia de que as coisas devem ocorrer naquela ordem e não noutra, naquela direção e não em outra, porque essas direções e a velocidade da marcha têm de ser deliberadas pelos agentes culturais indígenas envolvidos no processo, e para isso precisamos garantir espaços para a tomada de decisões.

Desse modo, destaco que seria importante que os estudantes indígenas fossem reunidos e ouvidos para que as propostas sejam uma demanda real, mas para isso a instituição deveria propor esse diálogo e estas possibilidades. É de suma importância que os professores das instituições que ofertam vagas a alunos indígenas, demonstrem apoio e estejam envolvidos na causa indígena. Que os professores que venham a ministrar as disciplinas nas turmas especiais do PIN, tenham curso preparatório para compreenderem melhor como podem abordar as temáticas de suas disciplinas neste contexto específico.

#### **4 - Estratégias para atuação do professor de português na escola indígena**

Já que há lacunas nos cursos de formação, entendemos que o ensino pautado na educação para o plurilinguismo seja o caminho mais adequado para se trabalhar em contextos de multilinguismo. As abordagens plurais podem contribuir de forma significativa. Cursino (2020, p. 424) destaca:

(...) quatro metodologias inseridas nas abordagens plurais que são já bem reconhecidas na educação baseada na perspectiva plurilíngue: a intercompreensão, a abordagem intercultural, o *éveil aux langues* e a didática integrada. Todas elas lidam com o multilinguismo societal e com o plurilinguismo individual, procuram despertar a consciência linguística e estimulam atitudes positivas para com a diversidade linguística e cultural.

Acreditamos que para o nosso contexto de trabalho, a abordagem intercultural e a didática de línguas sejam as que produzem melhores resultados para os envolvidos. Em relação a didática de línguas, o que se busca é atrelar a didática do português com a língua materna, Kaingang, no nosso caso, ressaltando os aspectos culturais e produzindo dessa forma sentidos no contexto social. Em relação à abordagem intercultural, ela se torna essencial no processo de ensino e aprendizagem, pois os povos indígenas possuem sua cultura, e não indígena outra, por exemplo muitas palavras do português não possuem tradução na língua Kaingang, pois não representam algo cultural das comunidades indígenas. Levar em conta a cultura de cada aluno

é focar no ensino intercultural, que pode acontecer através da literatura, alimentação, música, dentre outros.

Para se pensar nas estratégias é de suma importância partirmos da ideia de que, o Brasil não é um país monolíngue, bem como as comunidades indígenas também não são.

É importante que o professor conheça a comunidade na qual irá atuar, fazendo inclusive, se possível, um levantamento das línguas que são faladas naquele lugar. Pois como destaca Medeiros e Borges

Verifica-se que o Brasil possui documentos oficiais que regulamentam a formação de professores, mas, apesar de tais documentos guiarem as práticas docentes, não são voltados para a especificidade da modalidade de ensino bi/multilíngue, como se verifica, ainda que brevemente, na Constituição de 1988 e da LDB de 1996 para com a Educação Bilíngue Indígena, e da Lei n.º 10.436 (MEDEIROS et al, 2022, p.68)

O professor indígena sai da graduação, muitas vezes, sem ter tido a oportunidade de estagiar em escolas indígenas e vivenciar a necessidade de uma formação que o torne capaz de pôr em prática um ensino que dê conta dos contextos multilíngues que irá encontrar. Seria pertinente que o professor que venha a trabalhar em contextos multilíngues, considere que o ensino não deve ser compartimentado, e sim integrante, onde o aluno perceba os pontos positivos desse processo, e que saiba que não precisa priorizar uma língua ou outra.

Segundo García, Flores e Chun (2011: 8), “Educadores educam de forma significativa, quando eles contemplam o repertório linguístico de todos os alunos, incluindo práticas de linguagem que são múltiplas e híbridas”. Os autores ainda reiteram que toda abordagem no ensino de línguas, seja monolíngue ou bilíngue, que não considera o repertório linguístico dos alunos ou desenvolve práticas linguísticas fluidas ou, ainda, que não favorece *translanguaging*,<sup>9</sup> como no caso, de comunidades de fala (bilíngues), está mais preocupada em controlar o comportamento linguístico em vez de educar (ALTENHOFEN, 2011, p. 18).

Para melhor esclarecer o que é um ensino plural trago a definição de Candelier (2003c):

Nós chamamos abordagens plurais uma prática pedagógica na qual o aprendiz trabalha simultaneamente com várias línguas. (...) Inversamente, uma abordagem singular será uma prática em que o único objeto é uma língua e uma cultura particulares, tomada isoladamente. (CANDELIER, 2003c, p. 19-20 apud CÂMARA, 2020, p.51)

As abordagens plurais de ensino têm origem na Europa a partir dos anos 80 e chegam ao Brasil no início dos anos 2000 (MORAIS FILHO, et al., 2023, p. 2). Os mesmos autores ainda nos explicam que

---

<sup>9</sup> **Translanguaging** Conforme acentuado por García (2009), o *Translanguaging* é o ato realizado por bilíngues de acessar diferentes características ou vários modos linguísticos que vai além do que é descrito como línguas autônomas, para maximizar o potencial de comunicação (TALAVERA, 2017, p. 39).



São quatro as abordagens plurais das línguas e das culturas reconhecidas pelo Cadre de Référence pour les Approches Plurielles –CARAP (2009) [Quadro de Referência para as Abordagens Plurais]. Essas abordagens são, assim, nomeadas: Intercompreensão entre Línguas Parentes, abordagem intercultural, despertar para as línguas e a didática integrada das línguas aprendidas (MORAIS FILHO, et al., 2023, p. 2)

Trabalhar com o plural é também promover uma visão que desconstrua no aluno as visões racistas, discriminatórias que tratam as diferenças como sendo todas iguais, que muitas vezes são reproduzidas nas falas de professores e alunos. Ao se trabalhar com as abordagens plurais, Kuchenbecker, (2019, p.126) destaca que podem despertar as diversidades presentes na sociedade, na sala de aula e em cada indivíduo, pois visam sensibilizar as crianças, desde cedo, independentemente da sua origem social, cultural ou linguística.

O que podemos utilizar como estratégias em escolas indígenas pensando nesse contexto plural é considerar um trabalho valorizando o português, mas não desvalorizando a língua materna, demonstrando que aprender a Língua Portuguesa serve para ajudar a formação do cidadão brasileiros que somos, se valer de materiais como textos que de certa forma conversem com a realidade indígenas, organizar viagens e excursões a lugares onde as comunidades indígenas tenham suas histórias retratadas, se possível convidar pessoas da comunidade para participar das aulas por exemplo: quando se trabalhar o gênero textuais lendas e contos por exemplo e também trabalhar sobre variação linguística para que os alunos compreendam que não é preciso ter vergonha ou medo se falar por seus sotaques.

## **5- Considerações finais**

Este trabalho pretendeu compreender como está sendo a Formação do professor de português para a escola indígena, demonstrar o porquê de mesmo com a lei de cotas o aluno indígena não está concluindo a sua graduação, de modo que, os professores indígenas formados ainda são minoria nas escolas dentro de comunidades indígenas, utilizando para isso análises de materiais bibliográficas.

Apontamos como está a formação do professor, o que vem sendo feito nas universidades que ofertam cursos de licenciatura em específico na UFFS, relacionamos o processo de formação com as políticas públicas, que vai além do alcance individual dos profissionais de educação tanto nas universidades, quanto nas escolas e por fim conseguimos elencar possibilidades práticas para a formação do professor dentro do curso de graduação, elencamos também algumas estratégias que possam auxiliar os professores indígenas em seus contextos de atuação a partir de abordagens plurais.

As abordagens plurais devem ser abordadas desde os primeiros anos do aluno na escola, assim ele cresce possivelmente livre de preconceitos e fazendo ligações interdisciplinares em relação aos conhecimentos obtidos.

As abordagens plurais, em sua essência, propiciam ao aluno a mobilização do seu conhecimento prévio sendo este o fator essencial para a implementação das atividades propostas. Tais abordagens destroem os limites restritivos entre línguas, e comprova também que este acesso pode se tornar mais viável quando os estudantes movimentam diferentes conhecimentos, de modo a construir novos saberes sobre outras tantas línguas. Através das abordagens plurais é possível ainda, viabilizar o assentamento do plurilinguismo individual e social.

As abordagens plurais, sem dúvida, são um ótimo caminho para o ensino em escolas das comunidades indígenas que estão em convívio direto com os não indígenas, na interação entre diferentes variantes linguísticas, temos a oficial do país e a oficial da comunidade indígena, este indígena é então conduzido, por questões de existência e resistência identificam a diversidade do português falado e redigido como uma questão de manutenção e proteção dos povos indígenas, das suas culturas, direitos e interesses.

Dito isto, desejo ter provocado reflexões que possivelmente resultem em ações para o melhoramento do processo formativo do aluno indígena, que curse licenciatura em língua portuguesa, bem como a atuação em sala de aula para alunos também indígenas. Que se possibilite um pensar mais profundo, sendo este de modo mais contextualizado, pautado na

realidade com relação ao ensino na formação de profissionais, com noção e algumas metodologias voltadas para o ensino plurilíngue, do português para indígenas. Que as universidades com curso de licenciatura incluam dentro da matriz curricular ao menos uma disciplina voltada para o ensino do português para alunos de comunidades indígenas. Que as instituições pensem na formação no aluno indígena como uma demanda e não apenas como consequência devido ao acesso garantido pela lei de cotas, a Lei N° 12.711/2012.

A lei completa 11 anos, e esperamos comemorar com ela o amento de alunos que não apenas consigam o acesso, mas que concluam com êxito suas graduações. E retornem para suas comunidades com orgulho e conseguindo retribuir em forma de conhecimento tudo que significa ser um indígena formado.

Em suma vale ressaltar que é preciso que o professor esteja em constante contato com a realidade da comunidade na qual atua, cursos de formação ou capacitação mais frequentes e também melhorias nas políticas de acesso e permanência, podemos citar como ponto positivo o aumento do valor da bolsa permanência do Governo Federal de 900 reais para 1.400 reais.

Além do governo e das políticas públicas, é importante destacar a participação da comunidade a qual o aluno pertence, pois ela também tem papel crucial na permanência do aluno, ela pode contribuir, apoiando seus moradores a ofertarem vagas de emprego dentro das comunidades para os alunos que conseguem terminar o ensino superior. Isso é um grande incentivo, pois o aluno sabe que terá onde trabalhar após formado, é se empenhará no processo.

E por fim, é bom ter claro que o professor de português é responsável pela formação do aluno para uma vida em sociedade, visando a obtenção de conhecimentos que ajudem o aluno na compreensão das diferenças linguísticas, que facilitem a interação e a convivência entre falantes das mais diversas variações da língua para que a educação escolar indígena seja ressignificada e adaptada para tal contexto étnico.

## Referência

ALMEIDA, S. A.; ALBUQUERQUE, F. E. Educação Bilingue, Bilinguismo e Interculturalidade no Contexto Escolar Apinayé: o professor de língua materna em perspectiva. In. ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.). A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilingue e Intercultural. Goiânia/Goiás: Editora da PUC, 2011.

ALTENHOFEN, Cléo V.; BROCH, Ingrid K. Fundamentos para uma “pedagogia do plurilinguismo” baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness). **VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas**, p. 15-24, 2011.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. Cursos de licenciatura elevam autoestima e fortalecem cultura das populações indígenas, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/35521-cursos-de-licenciatura-elevam-autoestima-e-fortalecem-cultura-das-populacoes-indigenas>. Acesso em: 24 de abril de 2023.

BELTRÃO, K. I.; ANGNES, J. S. Educação e povos indígenas: alguns dados do Censo Escolar (Índigena) no Brasil. *Arquivos de Análise de Políticas Educacionais*, v. 28, p. 151-151, 2020.

BEZERRA, Grazielle. **Radioagência Nacional**: brasil tem 56 mil indígenas cursando nível superior. Brasil tem 56 mil indígenas cursando nível superior. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/acervo/educacao/audio/2019-04/brasil-tem-56-mil-indigenas-cursando-nivel-superior/>. Acesso em: 05 jan. 2023.

CÂMARA, Érica Sarsur et al. Abordagens plurais das línguas no ensino fundamental: experiência piloto com pré-adolescentes de uma escola pública de Belo Horizonte. 2020.

CLAUDINO, Z. K. A formação da pessoa nos pressupostos da tradição educação indígena Kaingang. Porto Alegre, 2013.

CURSINO, Carla Alessandra. Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes/refugiados. *Calidoscópico*, v. 18, n. 2, p. 415-434, 2020.

DE ARAÚJO, C. M. et al. O Processo Do Índio Na Educação Superior E Seus Desafios. *Revista Científic@-Multidisciplinar*, v. 6, n. 1, pág. 144-149, 2019.

FACINI, Heitor. 50 universidades brasileiras com maior presença indígena. Disponível em: <https://querobolsa.com.br/revista/50-universidades-brasileiras-com-maior-presenca-indigena>. Acesso em: 21 maio 2023.

FARACO, Carlos Alberto. Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? **Calidoscópico**, v. 4, n. 1, p. 15-26, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão e ensino de português no Brasil. **Palavras- revista em linha**, n. 4, p. 45-56, 2021.

GRUPIONI, Luis Donisete. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília, fevereiro de 2006.

HORST, Cristiane; FORNARA, Ana Elizabeht; KRUG, Marcelo. Estratégias de manutenção e revitalização linguística no Oeste Catarinense. *Organon*, v. 32, n. 62, 2017.

HORST, Cristiane; KRUG, Marcelo Jacó. Desafios de uma educação plurilinguística em um país que se diz monolíngue: um estudo de caso. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 23, n. 4, p. 1274-1296, 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. População Indígena no País. IBGE, 2022. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2023/04/03/brasil-tem-1653-milhao-de-indigenas-apontam-dados-preliminares-do-censo-2022.htm> Acesso em: 20 abr. 2023.

IPHAN, Portal. Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL): diversidade linguística - no brasil, são faladas mais de 250 línguas. Diversidade Linguística. Disponível em: <https://tecnoblog.net/responde/referencia-site-abnt-artigos/>. Acesso em: 07 jul. 2023.

KARAJÁ, Manaijê. A importância da escrita da língua portuguesa para a língua Iny. 2018.

KUCHENBECKER, Ingrid; DOS SANTOS, Roberta Passos. Oficina PLURES: valorizando o plurilinguismo nos anos iniciais. *Cadernos do Aplicação*, v. 32, n. 2, 2019.

LORENZONI, I. Formação de professores é um dos desafios no Dia do Índio. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/206-1084311476/15340-formacao-de-professores-e-um-dos-desafios-no-dia-do-indio> . Acesso em: 22 de abril de 2023.

LUCIANO, Gersem dos Santos. Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

LUCIANO, Gersem dos Santos. O papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas. Povos indígenas e sustentabilidade—saberes e práticas interculturais na universidade. Campo Grande, UCDB, p. 32-39, 2009.

MAHER, T.de J. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 67-94, 2007.

MEDEIROS, Bianca Sgai Franco; BORGES, Sandra Virginia André. Formação de Professores Bi/Multilíngues: uma análise dos documentos oficiais brasileiros. **Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens-UFMS**, v. 26, n. 51, p. 059-087, 2022.

MELIÀ, B. Educação indígena na escola. *Cadernos Cedes*, v. 19, p. 11-17, 1999.

MORAIS FILHO, Emerson Patrício de; PINHEIRO-MARIZ, Josilene. Movendo as representações por meio das abordagens plurais de ensino. **Revista Intercâmbio**, v. 53, p. e60841-e60841, 2023. LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. O que quer a linguística e o que se quer da linguística delicada questão da assessoria linguística no movimento indígena. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 26-38, 1999.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SANTOS, S. C. Educação e Sociedade Tribais. Porto Alegre: movimento, 1975.

SECAD, CADERNOS. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2007**

TALAVERA, Marjorie Ninoska Gomez. Compreendendo práticas translíngues como uma ferramenta pedagógica para o ensino de línguas| understanding translanguaging practices as a

pedagogical tool for language teaching. **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 57, p. 38-58, 2017.

ZANON, L. B.; CABREIRA, J. O Ensino da Língua Portuguesa sob uma Perspectiva Histórica. Mostra Interativa da Produção Estudantil em Educação Científica e Tecnológica, 2017.