



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ISABELLE SEDÍCIAS NASCIMENTO FERREIRA

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:
analisando concepções e práticas docentes no contexto do povo Pankará**

Recife
2024

ISABELLE SEDÍCIAS NASCIMENTO FERREIRA

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:
analisando concepções e práticas docentes no contexto do povo Pankará**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Livia Suassuna

Recife

2024

Catálogo na fonte
Bibliotecário Bruno Márcio Gouveia, CRB-4/1788

F386e

Ferreira, Isabelle Sedícias Nascimento

Ensino de língua portuguesa na educação escolar indígena : analisando concepções e práticas docentes no contexto do povo Pankará / Isabelle Sedícias Nascimento Ferreira. – 2024.

181 f.

Orientação de: Profa. Dra. Livia Suassuna.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2024.

Inclui Referências, apêndices e anexos.

1. Ensino da língua portuguesa. 2. Educação escolar indígena. 3. Escola indígena. I. Suassuna, Livia (Orientação). II. Título.

469.07 (23. ed.)

UFPE (CE 2024-075)

ISABELLE SEDÍCIAS NASCIMENTO FERREIRA

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:
analisando concepções e práticas docentes no contexto do povo Pankará**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação.

Aprovada por videoconferência em: 10/05/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Lívia Suassuna (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva (Examinador Externo ao Programa)

Universidade Federal de Pernambuco

[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Eliene Amorim de Almeida (Examinadora Externa à Instituição)

Centro Universitário Frassinetti do Recife

[Participação por videoconferência]

À minha. Não há palavras suficientes para agradecê-la.

AGRADECIMENTOS

A Deus e Jesus Cristo, pelo amor incondicional.

À Nossa Senhora, pelas intercessões.

À minha família, em especial, aos meus pais, Erenice e Carlos, à minha irmã, Isadora, aos meus avós, Natalina e Francisco, aos meus tios, Maria José e Aluízio, e ao meu padraсто, Luiz, pelo apoio sem precedentes.

Ao meu namorado, Martin, pela presença reconfortante.

Às amigas Bruna, Maria Cristiana, Maria Eduarda e Sabrina.

À Ana Karolyna, Daniela e Hércules, pela hospitalidade e pelo carinho, com que me receberam no período da pesquisa de campo.

Aos professores, professoras, funcionários e funcionárias da Escola Estadual Indígena Tia Amélia Caxiado, em especial, Auricarme, Dalila, Dcheyce, Elaine, Irismar, Italo, Jenailson, Lara, Lindinéia, Márcia e Maria Aparecida.

Aos alunos e alunas da Escola Estadual Indígena Tia Amélia Caxiado.

Aos povos indígenas do Brasil, em especial, ao povo Pankará, pelo exemplo de força e resistência.

À Professora Doutora Livia Suassuna, orientadora desta pesquisa e exemplo de professora-pesquisadora, pela orientação atenciosa, mas, principalmente, pelo apoio e carinho, ao longo do mestrado. Obrigada por me mostrar, com o seu exemplo, que existem professores coerentes em seus discursos e práticas.

À Professora Doutora Maria Luísa de Andrade Freitas, pela generosidade ao me apresentar novos caminhos, aumentando, assim, as minhas possibilidades e partilhando efetivamente das minhas primeiras descobertas sobre a Educação Escolar Indígena em Pernambuco.

À Professora Doutora Siane Gois Cavalcante Rodrigues, pelas aulas de *Leitura e Produção de Texto Acadêmico*, que despertaram o meu interesse pela pesquisa científica, ainda na graduação.

Ao Professor Doutor Janssen Felipe da Silva e à Professora Doutora Eliene Amorim de Almeida, pela leitura atenta desta dissertação e pelas relevantes contribuições na banca de defesa desta pesquisa.

Aos professores, professoras, funcionários e funcionárias do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu-UFPE).

À Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE),
pelo financiamento desta pesquisa.

“Eu digo a você: ser professor Pankará, pra mim, é um orgulho. É algo que a gente lutou. Estamos vendo, hoje, que deu certo e que, futuramente, vai dar muito mais” (Professora A).

“Ser professor Pankará é lutar por uma educação específica e diferenciada. Ser professor Pankará é ir além da sala de aula, porque nossa aula não é só na escola. Nossa aula é no terreiro, nossa aula é na casa de farinha, nossa aula é nas pedras [...]. Ser professor Pankará é você [...] ser um amante da cultura indígena, porque você não consegue fugir dela aqui. Então, você precisa abraçar tudo isso. [...] A nossa cultura vai além do livro, ela vai além do papel, ela vai além da escola e ela vai além do que o outro acha que a gente faz aqui. Porque nós trabalhamos o seu, mas nós não esquecemos do nosso. [...] Nós trabalhamos o nosso, mas nós não esquecemos do seu. [...] Você não esquecer quem você é. Você pegar o seu maracá, e você balançar, e dizer assim: ‘eu aceito a sua educação, mas aceite a minha. Aceite a minha cultura, eu vou aceitar a sua e aceito que nós somos diferentes’. [...] Você defender a sua cultura acima de tudo. Você precisa defender quem você é. ‘Educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito’. [...] O índio, hoje, ele sabe onde é o lugar dele. Nosso lugar é na sociedade, nosso lugar é onde nós quisermos estar. É um direito. Nós estamos formando guerreiros e guerreiras conscientes e críticos dos seus direitos” (Professora B).

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar como acontece o ensino de língua portuguesa desenvolvido pelos professores Pankará na Educação Escolar Indígena do povo Pankará, localizado no estado de Pernambuco, Brasil. Em relação aos objetivos específicos, pretendemos: 1) identificar e analisar fundamentos, concepções e crenças dos professores Pankará no ensino de língua portuguesa; 2) identificar e analisar documentos e referenciais orientadores da prática desses professores no ensino de língua portuguesa; e 3) observar e analisar metodologias de ensino de língua portuguesa e procedimentos didáticos desenvolvidos por esses professores na Educação Escolar Indígena. Em termos teóricos, definimos a concepção sociointeracionista e dialógica da língua(gem) como quadro referencial para o ensino de língua portuguesa, recorrendo aos estudos de diferentes autores que, assim como nós, fundamentam-se na perspectiva bakhtiniana, dentre os quais podemos citar Suassuna (2012), Costa-Hübes (2011), Antunes (2009) e Geraldi ([1984] 1997a; [1984] 1997b; [1984] 1997c). No que se refere à metodologia, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, do tipo etnográfico, cujos instrumentos e procedimentos de análise de dados compreenderam: entrevistas semiestruturadas, análise documental e observação, a partir de um enfoque discursivo. Mais especificamente, para alcançarmos os objetivos geral e específicos traçados, entrevistamos a coordenadora da Escola Estadual Indígena Tia Amélia Caxiado – nosso lócus de pesquisa – e duas professoras Pankará que ministram a disciplina língua portuguesa na referida escola; analisamos os planejamentos de ensino dessas professoras; e observamos as aulas de língua portuguesa por elas ministradas. Após a análise dos dados e discussão dos resultados, em linhas gerais, concluímos que tanto os planejamentos de ensino quanto os discursos e as práticas das professoras Pankará participantes desta pesquisa revelam mesclas de abordagens, na medida em que, ao mesmo tempo, as docentes procuram superar paradigmas tradicionais e reproduzem modelos cristalizados de ensino de língua(gem), principalmente no que tange à prática da análise linguística nas aulas de língua portuguesa. Destacamos, portanto, a necessidade da formação (inicial e continuada) de professores para a reconfiguração do ensino de língua portuguesa na educação básica, em específico, na Educação Escolar Indígena. Por fim, considerando os objetivos e limites desta pesquisa, evidenciamos que se faz necessário também o desenvolvimento de outros estudos e pesquisas sobre o ensino de língua portuguesa na Educação Escolar Indígena, em especial, no contexto do povo Pankará.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; ensino de língua portuguesa; escola indígena; povo Pankará.

RESUMEN

El objetivo general de esta investigación es investigar cómo se desarrolla la enseñanza de la lengua portuguesa por profesores Pankará en la Educación Escolar Indígena del pueblo Pankará, ubicado en el sertão del estado de Pernambuco, Brasil. En lo que respecta a los objetivos específicos, buscamos: 1) identificar y analizar fundamentos, concepciones y creencias del profesorado Pankará en la enseñanza de lengua portuguesa; 2) identificar y analizar documentos y referenciales orientadores de la práctica de estos profesores en la enseñanza de lengua portuguesa; y 3) observar y analizar metodologías de enseñanza de lengua portuguesa y procedimientos didácticos desarrollados por estos docentes en la Educación Escolar Indígena. En cuanto a teoría, definimos la concepción socio interaccionista y dialógica del lenguaje como marco referencial para la enseñanza de lengua portuguesa, recurriendo a los estudios de distintos autores que, tal como nosotros, se fundamentan en la perspectiva bakhtiniana, entre ellos Suassuna (2012), Costa-Hübes (2011) e Geraldi ([1984] 1997a; [1984] 1997b; [1984] 1997c). En lo que respecta a la metodología, desarrollamos una investigación cualitativa del tipo etnográfico, cuyos instrumentos y procedimientos de análisis de datos comprendieron: entrevistas semiestructuradas, análisis documental y observación mediante un enfoque discursivo. Más específicamente, para que pudiéramos lograr nuestros objetivos general y específicos delimitados, entrevistamos a la coordinadora de la Escuela Estadual Indígena Tia Amélia Caxiado – nuestro locus de investigación – y dos profesoras Pankará que imparten la asignatura de lengua portuguesa en esta institución; analizamos sus planes de enseñanza y observamos sus clases de lengua portuguesa. Luego del análisis de datos y de la discusión de los resultados, por lo general, constatamos que tanto los planes de enseñanza como los discursos y prácticas de las profesoras Pankará participantes de esta investigación demuestran mezclas de enfoques, en la medida en que las docentes buscan superar paradigmas tradicionales y, al mismo tiempo, reproducen modelos cristalizados de enseñanza del lenguaje, sobre todo en lo que toca a la práctica del análisis lingüístico en las clases de lengua portuguesa. Subrayamos, por lo tanto, la necesidad de la formación (inicial y continuada) de los profesores para la reconfiguración de la enseñanza de lengua portuguesa en la educación básica, específicamente, en la Educación Escolar Indígena. Finalmente, considerando los objetivos y límites de esta investigación, notamos que es necesario el desarrollo de otros estudios e investigaciones sobre la enseñanza de lengua portuguesa en la Educación Escolar Indígena, principalmente en el marco del pueblo Pankará.

Palabras-clave: Educación Escolar Indígena; enseñanza de lengua portuguesa; pueblo indígena Pankará; escuela indígena.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conceitos empregados pelas teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo	29
Quadro 2 – Normas para a transcrição das entrevistas	84
Quadro 3 – Relação entre os objetivos específicos desta pesquisa, os instrumentos de geração e coleta dos dados e os critérios de análise dos dados	90
Quadro 4 – Síntese do planejamento de ensino da Professora A	122
Quadro 5 – Descrição das aulas desenvolvidas pela Professora A	126
Quadro 6 – Descrição das aulas desenvolvidas pela Professora B	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COPIPE	Comissão de Professores Indígenas em Pernambuco
CPI-AC	Comissão Pró-Índio do Acre
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EEI	Educação Escolar Indígena
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FLATED	Faculdade Latino-Americana de Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
IES	Instituição de Ensino Superior
ISEF	Instituição Superior de Educação de Floresta
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro Didático
MEC	Ministério da Educação
OIEEIP	Organização Interna de Educação Escolar Indígena Pankará
ONGs	Organizações Não Governamentais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEDUC-AM	Secretaria Estadual de Educação do Amazonas
SEE-PE	Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco
TCF	Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TI	Terra Indígena
UNIFIL	Centro Universitário Filadélfia
UPE	Universidade de Pernambuco

LISTA DE SÍMBOLOS

[Texto]	Comentários da pesquisadora
[...]	Supressão de trechos
...	Pausa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	28
2.1.1 As teorias do currículo.....	28
2.1.2 Planejamento de ensino e currículo em ação: entre o proposto e o vivido... 30	30
2.1.3 Currículo e decolonialidade.....	34
2.1.4 Currículo e interculturalidade.....	40
2.1.5 Currículo e língua(gem).....	45
2.1.6 O currículo na Educação Escolar Indígena.....	48
2.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	51
2.2.1 As duas orientações do pensamento filosófico-linguístico: concepções de língua(gem).....	51
2.2.2 As concepções de língua(gem) e o ensino de língua portuguesa no Brasil: um breve percurso histórico.....	55
2.2.3 A concepção sociointeracionista e dialógica da língua(gem) como quadro referencial para o ensino de língua portuguesa.....	60
2.2.3.1 O ensino da leitura.....	63
2.2.3.2 O ensino da análise linguística.....	65
2.2.3.3 O ensino da escrita.....	68
2.2.3.4 O ensino da oralidade.....	70
3 METODOLOGIA.....	74
3.1 A PESQUISA QUALITATIVA.....	77
3.2 A PESQUISA DO TIPO ETNOGRÁFICO.....	79
3.3 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	81
3.3.1 A entrevista semiestruturada.....	81
3.3.2 A análise documental.....	84
3.3.3 A observação.....	86
3.4 CATEGORIAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	88
3.5 CAMPO E INTERLOCUTORES DA PESQUISA.....	90
4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	93
4.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO CONTEXTO DO POVO PANKARÁ: CONSIDERAÇÕES DA COORDENADORA DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA	

TIA AMÉLIA CAXIADO.....	93
4.2 COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS PANKARÁ.....	99
4.2.1 Fundamentos, concepções e crenças sobre o planejamento de ensino.....	100
4.2.2 Fundamentos, concepções e crenças sobre o ensino de língua portuguesa.	103
4.2.3 Articulação entre os conhecimentos indígenas e não indígenas no ensino de língua portuguesa.....	116
4.3 O PLANEJAMENTO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DAS PROFESSORAS PANKARÁ.....	122
4.3.1 O planejamento de ensino da Professora A.....	122
4.3.2 O planejamento de ensino da Professora B.....	125
4.4 A OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA MINISTRADAS PELAS PROFESSORAS PANKARÁ.....	126
4.4.1 A observação das aulas da Professora A.....	126
4.4.2 A observação das aulas da Professora B.....	132
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	143
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS.....	152
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A COORDENADORA.....	155
APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	157
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	158
ANEXO B – PLANEJAMENTO DE ENSINO DA PROFESSORA A.....	162
ANEXO C – ATIVIDADE DO 9º ANO.....	173
ANEXO D – PLANEJAMENTO DE ENSINO DA PROFESSORA B.....	175

1 INTRODUÇÃO

O percurso histórico da Educação Escolar Indígena (doravante, EEI) no Brasil se divide em dois grandes paradigmas: o Paradigma Assimilacionista e o Paradigma Emancipatório. Segundo Maher (2006), da chegada dos colonizadores ao Brasil até o fim da década de 1970, predominava o Paradigma Assimilacionista, cujo propósito, como o próprio nome antecipa, consiste em assimilar os povos indígenas à sociedade nacional, fazendo-os abandonar suas línguas maternas e práticas socioculturais próprias. Esse paradigma compreende os modelos Assimilacionista de Submersão e Assimilacionista de Transição.

Inicialmente, algumas missões religiosas e órgãos do governo brasileiro consideraram as orientações fornecidas pelo Modelo Assimilacionista de Submersão, no qual as crianças indígenas eram retiradas das suas famílias e colocadas em internatos, fora das suas aldeias, para serem catequizadas pelos padres católicos e adquirirem as práticas socioculturais e linguísticas dos colonizadores. Nesse modelo, a língua portuguesa desempenhava um papel fundamental: o de língua de instrução na apresentação dos conteúdos escolares. No entanto, os programas de submersão cultural e linguística desenvolvidos a partir das orientações do referido modelo, além de extremamente nocivos para as crianças indígenas, mostraram-se ineficientes em relação ao objetivo do Paradigma Assimilacionista, pois a aprendizagem da língua portuguesa, bem como a assimilação das práticas socioculturais a ela relacionadas não aconteciam como desejado (Maher, 2006).

As dificuldades para alfabetizar as crianças indígenas em língua portuguesa foram responsáveis pelo surgimento do Modelo Assimilacionista de Transição, no qual se criam escolas nas aldeias, evitando-se, assim, a retirada das crianças indígenas das suas famílias. Além disso, nas séries iniciais, a língua de instrução passa a ser a língua indígena. No entanto, subjaz à alfabetização em língua indígena o verdadeiro propósito do Modelo Assimilacionista de Transição: a introdução paulatina da língua portuguesa, à medida que se excluem as línguas indígenas do repertório linguístico das crianças indígenas. Em termos linguísticos, as orientações fornecidas pelo modelo em questão propõem o bilinguismo subtrativo, cujo objetivo, nas palavras de Maher (2006, p. 21-22), consiste em “[...] subtrair a língua materna do repertório do falante: a criança começa sua escolarização monolíngue em língua indígena, passa a um bilinguismo transitório nas duas línguas e termina monolíngue na segunda língua, na língua portuguesa”.

Indo de encontro ao Paradigma Assimilacionista e seus respectivos modelos, os artigos referentes aos direitos indígenas, consagrados na Constituição Federal Brasileira de

1988, somados a outras conquistas do Movimento Indígena, no âmbito da legislação indigenista nacional que regulamenta a EEI no Brasil, repercutiram no ensino de língua portuguesa em contexto indígena, visto que alteraram significativamente o paradigma de caráter assimilacionista até então vigente, contribuindo para o surgimento do Paradigma Emancipatório e do Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico (Maher, 2006).

Este último paradigma e seu respectivo modelo, de acordo com a autora supracitada, propõem o bilinguismo aditivo, que, em linhas gerais, consiste em possibilitar aos alunos indígenas adicionar o português ao seu repertório linguístico, à medida que possibilita também a proficiência desses alunos na língua dos seus ancestrais, destacando, contudo, que a língua indígena deve ser a língua de instrução do início ao fim do processo de escolarização. Ademais, o Paradigma Emancipatório e o Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico promovem o respeito às línguas indígenas, às práticas socioculturais dos povos indígenas e também aos seus conhecimentos, possibilitando, através da renúncia aos modelos assimilacionistas, a construção de “[...] escolas indígenas culturalmente sensíveis e politicamente relevantes para as comunidades indígenas” (Maher, 2006, p. 23).

Na mesma direção, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Brasil, 1998) (doravante, RCNEI) – documento curricular formativo que integra a série Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCNs), elaborada pelo Ministério da Educação (doravante, MEC) – apresentou, pela primeira vez, no Brasil, subsídios para os professores do ensino fundamental das escolas indígenas, contribuindo para as novas abordagens teóricas e metodológicas de caráter emancipatório emergentes no ensino de língua portuguesa, como também de outras áreas do conhecimento na EEI. Esse documento curricular compreende sugestões para o trabalho com o português oral e escrito na sala de aula, orientando as escolas indígenas a possibilitar que os alunos se expressem na variedade local da língua portuguesa, também garantindo a estes o acesso às modalidades oral e escrita do português em sua variedade padrão.

No que se refere à diversidade linguística dos povos indígenas no Brasil, mais especificamente à variação linguística no contexto desses povos, Maher (1996) analisa dados empíricos de uma variedade específica da língua portuguesa, através da qual professores indígenas do Acre e do Sudoeste do Amazonas, participantes do projeto *Uma experiência de autoria*, realizado pela Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC)¹, projetam, constroem e expressam suas identidades étnicas. Ela constatou que esses professores, “[...] além de, em

¹ Organização indigenista não governamental, fundada em 1979, com sede no município de Rio Branco, estado do Acre.

muitos momentos, comportarem-se, sócio-pragmaticamente, de modo diferenciado, exibem, como seria de se esperar, comportamentos lexicais, morfológicos, sintáticos e semânticos também particulares quando interagem em português” (Maher, 1996, p. 209).

Diante disso, a autora destaca que esse fenômeno, por ela denominado *português índio*, tem importantes implicações para a EEI, bem como para a formação de professores indígenas, defendendo que, no ensino de língua portuguesa, deve-se:

em primeiro lugar, garantir amplo espaço para a produção oral e escrita em Português Índio, de modo que seus usuários possam desenvolver sua competência comunicativa nesta variedade e possam, além disso, nela produzir e atestar sua identidade. E, em segundo, permitir o acesso ao português padrão – principalmente quanto à compreensão oral e escrita desta variedade (Maher, 1996, p. 240).

Na mesma linha de pensamento, o RCNEI diz que:

os povos indígenas têm, cada um deles, o seu modo próprio de falar a língua portuguesa. Esses modos de falar o português têm, quase sempre, marcas muito específicas da língua de origem do povo em questão: no vocabulário, na gramática, na pronúncia. Esses modos de expressão devem ser respeitados na escola e fora dela, já que também são atestados de identidade indígena (Brasil, 1998, p. 123).

Em pesquisa sobre a história da língua indígena dos Pankararu,² na qual discute algumas iniciativas de revitalização dessa língua empreendidas pelo povo, Oliveira (2016), professor Pankararu, esclarece:

[...] a língua que falamos, dentro do nosso território, não é apenas a língua portuguesa pertencente a Portugal [...] pois, ao conversarmos uns com os outros, sem perceber, falamos algumas palavras Pankararu como *poró*, *sarapó*, *gitó*, *campiô* [...] (Oliveira, 2016, p. 25).

A citação acima corrobora os argumentos de Maher (1996) acerca do português índio, uma vez que demonstra que a língua portuguesa falada pelos Pankararu apresenta comportamentos lexicais particulares, ou seja, marcas da língua indígena desse povo, distanciando-se do português imposto aos povos indígenas pelos colonizadores. A autora afirma que, apesar de a língua portuguesa dificilmente ser encarada como símbolo de identidade étnica, os povos indígenas se apropriam dessa língua, através de um processo não de mera assimilação, mas de uma apropriação antropofágica, com o objetivo de marcar a si próprios como não indígenas.

² Em 1953, linguistas e antropólogos estabeleceram “[...] que o substantivo gentilício referente ao nome de um povo indígena seria grafado com maiúscula e nunca pluralizado [...]” (Maher, 2006, p. 14).

Como o português índio apresenta características próprias para cada povo, pois suas respectivas línguas indígenas impõem formas específicas na língua portuguesa, podemos falar, por exemplo, em português Sateré-Mawé (Simas; Lucchesi, 2020), português Tapuia (Rodrigues, 2018), português Xokó (Vianna, 2016), português Xerente Akwe (Braggio, 2015), português Timbira (Amado, 2015), entre outros. No entanto, ao sinalizar identidade étnica, o português índio distancia-se da variedade culta³ da língua portuguesa e passa a sofrer rejeição em virtude desse afastamento, como ocorre, comumente, com as variedades desprestigiadas do português, o que acarreta preconceito linguístico.⁴ Dessa forma, a diversidade linguística dos povos indígenas no Brasil, o português índio, como também os aspectos sócio-históricos, culturais, identitários, entre outros a ele relacionados, devem ser considerados no ensino de língua portuguesa em contexto indígena.

Ao realizarmos o estado da arte, como etapa deste estudo, constatamos que, no âmbito das pesquisas em educação e linguagem no Brasil, em nível de doutorado e mestrado, o ensino de língua portuguesa na EEI ainda se configura como um objeto de investigação emergente. Diante da escassez de pesquisas e pensando o ensino de língua portuguesa no contexto dos povos indígenas localizados no estado de Pernambuco, em específico, o povo Pankará, questionamos: como acontece o ensino de língua portuguesa na EEI do povo Pankará?

O povo Pankará se localiza na Serra do Arapuá, no município de Carnaubeira da Penha, em Pernambuco. Conforme o Projeto Político-Pedagógico (doravante, PPP) (Pankará, [2007] 2022) das escolas desse povo, a população Pankará identificada até o momento compreende aproximadamente 5.000 (cinco mil) indígenas, distribuídos em 58 (cinquenta e oito) aldeias. O reconhecimento oficial desse povo junto à Fundação Nacional do Índio (doravante, FUNAI) aconteceu em 2004. No entanto, desde 1940, os Pankará lutam pelo reconhecimento e pela demarcação da Terra Indígena (doravante, TI) Pankará, a qual, inclusive, ainda não está regularizada. Além disso, o povo Pankará estabelece relações com o Quilombo Tiririca dos Crioulos, território também habitado pelos Pankará, no qual “[...] os habitantes se identificam enquanto negros e índios” (Pankará, [2007] 2022, p. 11).

Almeida e Silva (2016) explicam que, nesse processo de emergência étnica, o povo Pankará estreitou relações com os demais povos indígenas do estado de Pernambuco e com a Comissão de Professores Indígenas em Pernambuco (COPIPE), o que acarretou também a

³ Nesta pesquisa, consideramos indistintamente os termos *variedade culta* e *variedade padrão*.

⁴ Cardoso e Gomes (2018) problematizam o preconceito linguístico com relação à variedade do português falada pelo povo Karipuna, localizado no município de Oiapoque, estado do Amapá.

reconfiguração da educação escolar desse povo, visto que, até então, as escolas estavam sob a responsabilidade do poder público municipal, o qual ignorava as especificidades e demandas dos Pankará.

Segundo o PPP das escolas desse povo, a organização social dos Pankará fundamenta-se no toré e no conhecimento dos anciãos, os quais se relacionam à tradição e “[...] guardam a sabedoria da ciência Pankará” (Pankará, [2007] 2022, p. 9). Diante disso, a educação escolar deve respeitar e valorizar os processos educativos próprios do povo Pankará – a chamada educação indígena (Luciano, 2006; Melià, 1999) –, uma vez que eles permitem a construção e transmissão dos conhecimentos indígenas de geração em geração.

Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar como acontece o ensino de língua portuguesa desenvolvido pelos professores Pankará na EEI. Quanto aos objetivos específicos, pretendemos: 1) identificar e analisar fundamentos, concepções e crenças dos professores Pankará no ensino de língua portuguesa; 2) identificar e analisar documentos e referenciais orientadores da prática desses professores no ensino de língua portuguesa; e 3) observar e analisar metodologias de ensino de língua portuguesa e procedimentos didáticos desenvolvidos por esses professores na EEI.

Para alcançarmos os objetivos geral e específicos traçados, recorreremos aos seguintes instrumentos metodológicos: 1) entrevista semiestruturada; 2) análise documental; e 3) observação. O *corpus* desta pesquisa, portanto, compreende: as transcrições das entrevistas semiestruturadas realizadas com a coordenadora da Escola Estadual Indígena Tia Amélia Caxiado – nosso lócus de pesquisa – e com duas professoras Pankará que ministram a disciplina língua portuguesa; os documentos orientadores da prática dessas professoras; e os registros feitos em diário de campo, a partir da observação das aulas de língua portuguesa por elas ministradas.

Quanto às pesquisas sobre o ensino de língua portuguesa na EEI, realizamos um levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio das palavras-chave *Educação Escolar Indígena* e *ensino de língua portuguesa*, num recorte temporal que compreendeu o período de 2011 a 2021. Através deste levantamento, selecionamos seis pesquisas, em nível de doutorado e mestrado, que dialogam com a discussão aqui proposta.

Dentre essas pesquisas, Silva (2020) investigou como ocorre o ensino de língua portuguesa no contexto dos Pataxó, analisando a concepção de linguagem e os aspectos históricos, identitários, legais e curriculares imbricados no discurso das coordenadoras e

professoras da Escola Indígena Pataxó Coroa Vermelha, localizada na aldeia Pataxó de Coroa Vermelha, no município de Santa Cruz Cabralia, estado da Bahia.

A autora defende que as contribuições de Bakhtin e do Círculo para os estudos da língua(gem) podem colaborar para repensar o ensino de língua portuguesa em contexto indígena, pois a concepção de língua(gem) como interação pressupõe o papel ativo do sujeito no processo de interlocução e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com ela, ancorar-se nos pressupostos teóricos bakhtinianos implica deslocar o foco da estrutura gramatical para o funcionamento da língua, abrangendo as práticas sociais nas quais os sujeitos estão inseridos. Para tanto, deve-se privilegiar a abordagem dos gêneros discursivos na sala de aula, por meio do trabalho com o texto.

Ademais, Silva (2020) reflete sobre a necessidade de materiais didáticos específicos para o desenvolvimento das atividades de leitura, escrita e análise linguística, visto que a Escola Indígena Pataxó Coroa Vermelha recebe o mesmo livro didático (doravante, LD) de língua portuguesa das escolas não indígenas que é distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (doravante, PNLD). A autora percebeu que as professoras Pataxó reconhecem a importância desse material, principalmente como fonte de acesso à leitura de textos diversos, na medida em que ele pode, inclusive, contribuir para o desenvolvimento do hábito de leitura dos alunos. No entanto, embora essas professoras compreendam o LD como um material de apoio para a realização do trabalho docente, também reconhecem a importância de produzir e utilizar outros materiais didáticos, mais apropriados à realidade do povo Pataxó.

Dessa forma, Silva (2020) constatou que, para as professoras Pataxó, o LD deveria apresentar tanto textos sobre os povos indígenas, quanto textos escritos por autores indígenas, marcando a presença da autoria indígena no contexto escolar e conferindo maior visibilidade à temática indígena. Indo de encontro ao posicionamento dessas professoras, o LD apresenta a figura do *índio genérico*, desconsiderando a diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas e contribuindo para reforçar estereótipos acerca deles. Portanto, o professor indígena “[...] precisa perceber e fazer a crítica do substrato ideológico ali embutido, pois o ‘conteúdo não é neutro’, sendo preciso desconstruir os estereótipos criados e reconstruir caminhos pelo diálogo implicado na relação ensino-aprendizagem” (Silva, 2020, p. 236).

Rocha (2019), por sua vez, procurou compreender como se configuram as políticas públicas para a EEI referentes ao ensino de língua portuguesa como segunda língua (doravante, L2), através da análise da perspectiva dos professores Ticuna da Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré, localizada na aldeia Umariçu II, no município de Tabatinga, estado do Amazonas, e da Matriz Intercultural de Referência para o Ensino Fundamental e

Ensino Médio para as escolas indígenas, implantada pela Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC-AM).

Embora os Ticuna, autodenominados Magüta, sejam bilíngues – falantes da língua ticuna como primeira língua (doravante, L1) e do português como L2 –, a autora percebeu que as metodologias de ensino de língua portuguesa desenvolvidas pelos professores Ticuna são semelhantes às metodologias de ensino de L1. Diante disso, Rocha (2019) questiona a escassez de formações de professores indígenas, em particular, no estado do Amazonas, para orientar esses professores acerca das novas abordagens para o ensino de L2, dentre as quais a abordagem comunicativa, cujo propósito, em linhas gerais, consiste em ensinar a língua “[...] não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos [...]” (Amado, 2012, p. 392 *apud* Rocha, 2019, p. 97).

Em pesquisa de mestrado sobre o ensino de língua portuguesa no contexto dos Katukina, autodenominados Noke Koî, Cruz (2018), professor Shawãdawa, também discute as possíveis contribuições da abordagem comunicativa para o ensino de língua portuguesa na EEI, argumentando que as metodologias tradicionais de ensino e o LD atualmente distribuído pelo PNLD para as escolas indígenas devem ser substituídos

[...] por uma perspectiva de construção do saber associado à realidade local e principalmente focada na comunicação, reduzindo a concretude de obrigações de aprendizado gramatical em conformidade às escolas regulares não indígenas em troca do desenvolvimento da oralidade/conversaçoão (Cruz, 2018, p. 46).

Na sua dissertação, o autor procurou compreender as práticas de ensino de língua portuguesa desenvolvidas na Escola Estadual Indígena Tamãkãyã, localizada no município de Cruzeiro do Sul, estado do Acre. Ele constatou que a ausência de formação inicial da maioria dos professores Katukina, a escassez de metodologias de ensino que consideram o cotidiano e as experiências dos alunos Katukina, bem como a inadequação do LD de língua portuguesa distribuído pelo PNLD constituem alguns dos entraves responsáveis pela precariedade do ensino de língua portuguesa na referida escola.

Mazoni (2019), por seu turno, apresentou as necessidades e dificuldades dos Kadiwéu relacionadas ao português escrito, as quais abrangem questões de caráter social, político e educacional. Além disso, ela promoveu uma atividade de formação para os professores Kadiwéu da aldeia Alves de Barros, localizada no município de Porto Murtinho, estado do Mato Grosso do Sul, a fim de orientá-los acerca da abordagem comunicativa e do trabalho com gêneros textuais e sequências didáticas no ensino de língua portuguesa como L2. Assim

como Silva (2020), a autora defende que o Círculo de Bakhtin discute conceitos fundamentais relacionados à língua(gem), que podem auxiliar no ensino de língua portuguesa em contexto indígena, dentre os quais o dialogismo.

Em pesquisa de mestrado acerca do ensino de língua portuguesa desenvolvido numa escola indígena multilíngue, na qual estão inseridos os povos Kaingang, Guarani e Xetá, localizados no município de São Jerônimo da Serra, estado do Paraná, Silvestre (2018) argumenta que o ensino de língua portuguesa deve contribuir para afirmar a identidade étnica dos alunos indígenas. Para tanto, é necessário o desenvolvimento de metodologias de ensino adequadas às características socioculturais e linguísticas desses alunos, de forma a respeitar as especificidades de cada povo indígena.

Faz-se necessário, conforme o autor, redimensionar as dimensões didática e metodológica do ensino de língua portuguesa em contexto indígena, considerando o *contexto* não apenas como “[...] o entorno contemporâneo e espacial de objetos ou fatos [...]” (Silvestre, 2018, p. 61, grifo do autor), mas também como um aspecto essencial das estruturas sócio-históricas, uma vez que “as ações dos sujeitos históricos produzem linguagens que podem levar à compreensão dos confrontos entre conceitos e valores de uma sociedade” (Silvestre, 2018, p. 61).

Dessa forma, Silvestre (2018) defende que se deve possibilitar aos alunos indígenas refletir

[...] sobre as transformações sociais, históricas e culturais que se processaram nas comunidades indígenas desde a chegada do homem branco. Afinal, é nesse processo de luta política que os alunos em fase escolar definem seus conceitos, valores e convicções advindos das classes sociais e das estruturas político-culturais em permanente confronto (Silvestre, 2018, p. 67).

Nessa direção, o autor chama a atenção para a assimetria existente nas relações estabelecidas entre indígenas e não indígenas quando interagem em português, destacando que nem as práticas languageiras nem os processos educacionais são neutros e que os conflitos sócio-históricos entre as línguas portuguesa e indígenas e seus respectivos falantes também se manifestam nas escolas indígenas. Portanto, segundo ele, as atividades realizadas nas aulas de língua portuguesa devem ser reflexivas, o que significa que devem promover reflexões conscientes sobre os fatos da linguagem no processo de interação entre indígenas e não indígenas.

Ademais, no que se refere aos materiais didáticos, dentre os quais o LD, Silvestre (2018) sustenta que devem apresentar as contradições da sociedade, como também os

conflitos inerentes às relações estabelecidas entre indígenas e não indígenas, explicitando, através da linguagem, as relações de poder, bem como os processos de dominação nelas implicados.

Figueira (2017), por sua vez, analisou o ensino de língua portuguesa como L2 e apresentou um panorama sociolinguístico dos Munduruku, autodenominados Wuy jugu, localizados nos municípios de Itaituba e Jacareacanga, no estado do Pará. Na sua pesquisa de mestrado, ela constatou que o ensino de língua portuguesa desenvolvido nas escolas do povo Munduruku incentiva o monolinguismo em português, pois focaliza o ensino da gramática prescritiva dessa língua, de forma complexa e descontextualizada.

Em contraponto, a autora defende que o ensino de língua portuguesa como L2 em contexto indígena deve ser realizado através de abordagens interacionistas e funcionais. Para tanto, faz-se necessário conceber a língua(gem) como interação, considerando o contexto sócio-histórico no qual os povos indígenas estão inseridos, além de “[...] abranger questões discursivas, ideológicas, de formação cidadã, de diversidade cultural” (Figueira, 2017, p. 123); o que não significa erradicar o ensino da metalinguagem, mas conceder-lhe um papel secundário, com o intuito de priorizar um ensino com ênfase nas relações discursivas e de uso da língua(gem).

Além disso, Figueira (2017) evidencia que a maior dificuldade dos professores indígenas consiste em encontrar materiais didáticos adequados ao contexto em que as escolas indígenas se situam, sendo necessária, portanto, a produção desses materiais específicos. No entanto, de acordo com ela, não há incentivos, políticas públicas, cursos de formação continuada ou mesmo promoção de oficinas voltados para a produção de materiais didáticos próprios, ficando os professores Munduruku sem o devido apoio para realizar o seu trabalho.

Diante das questões discutidas pelos autores supracitados, percebemos que, apesar das significativas mudanças ocorridas na EEI, principalmente no âmbito da legislação indigenista nacional, ainda perduram modelos assimilacionistas de educação, ensino de língua portuguesa e currículo escolar, visto que as escolas indígenas estão integradas a um sistema educacional homogeneizante, que, na prática, não reconhece as especificidades dos povos indígenas e das suas escolas. A escassez de formações de professores indígenas, o desenvolvimento inadequado de metodologias de ensino de língua portuguesa como L1 em contextos indígenas bilíngues/multilíngues, como também a ausência de materiais didáticos específicos são apenas alguns dos desafios apresentados pela EEI que merecem atenção da parte dos programas de pós-graduação das universidades e da sociedade brasileira em geral, de forma a contribuir para o desenvolvimento da EEI.

Este estudo, portanto, justifica-se devido à carência de pesquisas, em nível de doutorado e mestrado, acerca do ensino de língua portuguesa na EEI, como constatamos no nosso estado da arte, bem como à importância de refletir sobre a EEI, a fim de colaborar com o seu desenvolvimento no estado de Pernambuco, em especial, no contexto do povo Pankará.

A presente dissertação organiza-se em quatro seções, além da introdução: na primeira, apresentamos o nosso referencial teórico, que se subdivide em dois grandes blocos temáticos: o currículo escolar e o ensino de língua portuguesa na educação básica. No primeiro, abordamos o currículo e outros temas correlatos, dentre os quais o planejamento de ensino. No segundo bloco, discorremos sobre as concepções de língua(gem), realizamos um breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil e discutimos as implicações da concepção sociointeracionista e dialógica da língua(gem) para o ensino de língua portuguesa. Na segunda seção, descrevemos a metodologia utilizada durante a pesquisa. Para tanto, expomos a constituição do *corpus*, os procedimentos e instrumentos de geração dos dados, como também as categorias e os procedimentos de análise, além do campo e interlocutores da pesquisa. Na terceira, realizamos a análise dos dados e discussão dos resultados, considerando os procedimentos metodológicos elencados na seção anterior. Na quarta seção, por fim, apresentamos as nossas considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, como pontuado anteriormente, apresentamos o nosso referencial teórico, o qual subdivide-se em dois grandes blocos temáticos: o currículo escolar e o ensino de língua portuguesa na educação básica.

2.1 O CURRÍCULO ESCOLAR

Nesta subseção, de início, discorremos, brevemente, sobre as teorias do currículo – tradicionais, críticas e pós-críticas. Em seguida, refletimos acerca do planejamento de ensino e do currículo em ação. Depois, abordamos os temas currículo e decolonialidade e, logo após, currículo e interculturalidade. Na sequência, pensando o ensino de língua portuguesa na educação básica, discutimos sobre currículo e língua(gem). Finalizamos a subseção refletindo acerca do currículo na EEI, considerando as características dessa modalidade de ensino: específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária.

Esclarecemos, contudo, que não pretendemos definir *o que é currículo*, a partir de determinada característica intrínseca a ele, pois concordamos com Lopes e Macedo (2011), quando elas defendem que o que existe são acordos, parciais e situados historicamente, sobre os sentidos do termo *currículo*. Portanto, cada nova definição de currículo, para além da mera descrição desse termo, “se posiciona, seja radicalmente contra, seja explicitando suas insuficiências, em relação às definições anteriores, mantendo-se ou não no mesmo horizonte teórico delas” (Lopes; Macedo, 2011, p. 20). Em outras palavras, a criação de novas definições para o termo *currículo* sempre remete a sentidos prévios para negá-los ou reconfigurá-los.

2.1.1 As teorias do currículo

O planejamento do ensino pelo professor implica a seleção de determinados conteúdos e atividades escolares, que são organizados ao longo do processo de escolarização. Inicialmente, contudo, a ideia de planejar o ensino não estava claramente estabelecida. Na realidade, segundo Lopes e Macedo (2011), apenas com a chegada dos anos 1900, no início da industrialização norte-americana – no caso do Brasil, nos anos 1920, com o movimento da Escola Nova –, iniciam-se as preocupações em torno do *que ensinar*. Nesse período, a escola começa a preocupar-se com a resolução dos problemas sociais gerados pelas mudanças

econômicas que estavam acontecendo na sociedade. Diante disso, surgiram diversas perspectivas que procuravam indicar *o que* ensinar, criando-se, assim, diferentes teorias do currículo.

As autoras afirmam que o termo *currículo* aparece pela primeira vez em 1933, no âmbito da Universidade de Glasgow, na Escócia, em referência ao curso inteiro no qual os alunos estavam matriculados, associando-se, portanto, o currículo à ideia de sequenciação da experiência educacional, de plano de aprendizagem dos alunos. Silva, T. (1999), por sua vez, esclarece que o currículo, enquanto objeto de estudos e pesquisas, aparece pela primeira vez apenas em 1920, nos Estados Unidos, no contexto do processo de industrialização e dos movimentos imigratórios que, responsáveis por intensificar a massificação da escolarização, levaram os administradores educacionais a racionalizar o currículo.

Além disso, de acordo com o autor, a questão principal da discussão sobre qualquer teoria do currículo é decidir qual conhecimento deve ser ensinado nas escolas, ou seja, qual conhecimento deve ser inserido no currículo e, por outro lado, qual deve ser excluído, pois o currículo resulta de uma seleção, através da qual determinados conhecimentos são escolhidos em detrimento de outros, o que garante aos conhecimentos selecionados importância e legitimidade na escola e na sociedade. Essas escolhas, contudo, modificam-se ao longo da história do currículo, visto que pressupõem tanto as finalidades da escolarização quanto determinada concepção de conhecimento.

Silva, T. (1999) destaca que o currículo procura modificar as pessoas que irão segui-lo, selecionando os conhecimentos que deverão ser ensinados, a partir de descrições sobre modelos de pessoas que são considerados pelas teorias do currículo como ideais. Dessa forma, as teorias do currículo se imbricam a questões de identidade e subjetividade, uma vez que o currículo se relaciona com aquilo que somos, com aquilo que nos tornamos.

O autor distingue as diferentes teorias do currículo a partir dos conceitos por elas empregados para conceber a “realidade”:

Quadro 1 – Conceitos empregados pelas teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo

Teorias tradicionais	Teorias críticas	Teorias pós-críticas
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Significação e discurso

Metodologia	Classe social	Saber-poder
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações sociais de produção	Cultura
Planejamento	Conscientização	Gênero, raça, etnia, sexualidade
Eficiência	Emancipação e libertação	Multiculturalismo
Objetivos	Currículo oculto	
	Resistência	

Fonte: Silva, T. (1999, p. 17).

As teorias tradicionais empregam conceitos pedagógicos de ensino-aprendizagem; as teorias críticas, por seu turno, evidenciam os conceitos de *ideologia* e *poder*; enquanto as teorias pós-críticas, os conceitos de *identidade*, *subjetividade* e *discurso*. No entanto, ainda que recorrendo à clássica separação das teorias do currículo em tradicionais, críticas e pós-críticas, a fim de facilitar a compreensão dos desdobramentos da discussão sobre currículo, concordamos com Ribeiro (2018), quando ele diz que a complexidade do campo do currículo dificulta o estabelecimento de fronteiras rígidas entre essas teorias, principalmente entre as críticas e as pós-críticas, demandando constantes ressignificações teóricas desse complexo, dinâmico e polissêmico campo.

2.1.2 Planejamento de ensino e currículo em ação: entre o proposto e o vivido

Segundo Klosouski e Reali (2008), o planejamento de ensino implica elaboração, execução e avaliação. Elas estabelecem três fases para esse planejamento: 1) diagnóstico da realidade, que consiste numa sondagem, ou seja, na realização de atividades diagnósticas com o grupo-classe, a fim de conhecê-lo melhor e atender às suas necessidades, pois, “a partir da análise da realidade, o professor tem condições de elaborar seu plano de ensino, fundamentado em fatos reais e significativos dentro do contexto escolar” (Klosouski; Reali, 2008, p. 5); 2) definição do tema e preparação do planejamento, que implica, primeiramente, a escolha de um tema significativo para os alunos, visto que planejar a partir de determinada temática pode auxiliar o professor a não fragmentar os conhecimentos, além de torná-los mais significativos para os alunos. A preparação do planejamento, por sua vez, prevê “[...] todos os passos que farão parte da execução do trabalho, a fim de alcançar a concretização e o

desenvolvimento dos objetivos propostos, a partir da análise do contexto da realidade” (Klosouski; Reali, 2008, p. 5), ou seja, consiste na fase de decisão e concretização, quando o professor estabelece objetivos, conteúdos, procedimentos de ensino, recursos, entre outros; e 3) avaliação, que deve relacionar-se ao processo de preparação do planejamento, principalmente aos objetivos propostos, implicando a revisão constante das ações realizadas, num processo contínuo de ação-reflexão-ação.

Mesquita e Coelho (2008), por seu turno, defendem que o planejamento de ensino deve ser analisado em conjunto com a avaliação da aprendizagem, uma vez que são instrumentos pedagógicos que estão estreitamente relacionados. No Brasil, a incorporação do ato de planejar no sistema educacional relaciona-se ao desenvolvimento social e econômico, seguindo, a partir da segunda metade do século XX, “[...] uma tendência mundial de controle das economias no mundo do trabalho capitalista” (Mesquita; Coelho, 2008, p. 164) e, conseqüentemente, adequando a escola ao desenvolvimento do capitalismo.

De acordo com as autoras, até a década de 1930, na perspectiva tradicional de educação, o planejamento de ensino não existia formalmente, consistindo, meramente, numa espécie de roteiro, por meio do qual se selecionava o conhecimento de forma acrítica, pois este era considerado como algo pronto, acabado. Essa concepção de planejamento tem implicações na avaliação da aprendizagem, a qual, por sua vez, objetivava a classificação dos alunos, exigindo deles a memorização e a reprodução precisa do conteúdo ministrado pelo professor.

Na década de 1920, o Movimento da Escola Nova, nascido na Inglaterra e disseminado pela Europa e pelos Estados Unidos, e a Pedagogia Libertária romperam com a força político-econômica do Estado e da Igreja. No planejamento de ensino proposto pela Escola Nova, “[...] cabia ao professor ter uma ideia geral do que seria a aula e os passos seriam determinados de acordo com os interesses emergentes” (Mesquita; Coelho, 2008, p. 167). Nesse período, na avaliação da aprendizagem passou-se a trabalhar com conceitos, ao invés de notas, avaliando-se qualitativamente as atividades realizadas, o esforço e o êxito dos alunos. No entanto, Mesquita e Coelho (2008) explicam que essas mudanças não alteraram significativamente a escola tradicional, principalmente devido a motivos estruturais, dentre os quais a necessidade de investimentos financeiros para as escolas. Diante disso, os professores começaram a mesclar o ensino na perspectiva tradicional com métodos e técnicas propostos pelos escolanovistas.

No final da década de 1960, o planejamento da educação articula-se com o planejamento econômico e social global, fornecendo a mão de obra necessária ao crescimento

econômico. Surge, então, a concepção de Planejamento Instrumental/Normativo, a qual “[...] relaciona-se à tendência tecnicista de educação, em que o planejamento aparece como a grande solução para os problemas da falta de produtividade da educação escolar” (Mesquita; Coelho, 2008, p. 168).

As autoras supracitadas dizem que, na década de 1964, favorecida pela ditadura militar (1964-1985), a Escola Tecnicista surgiu no cenário educacional brasileiro, adequando o sistema educacional à política econômica daquele período, através da adoção de uma perspectiva racionalista, inspirada no sistema de produção capitalista. Essa concepção considera o aluno como um receptáculo de informações, ao passo que os técnicos (especialistas) devem ser os responsáveis pelo planejamento do currículo, dos programas e dos objetivos. A avaliação da aprendizagem, por seu turno, relacionava-se aos objetivos preestabelecidos no programa pelos técnicos e visava os resultados obtidos pelo aluno. Nesse período,

o objetivo maior consistia em expropriar o professor da condição de formador de opinião. O cerco da censura fechava-se em torno de todos que de alguma forma representassem ameaça à nova ordem política. Nessas circunstâncias, o educador deixa de ser autor de sua prática para ser executor de um ensino programado por atores alheios à realidade social e escolar do país (Mesquita; Coelho, 2008, p. 168).

Em contrapartida, a Pedagogia Progressista possibilitou repensar o planejamento de ensino e a avaliação da aprendizagem. Essa pedagogia manifesta-se nas tendências: 1) Libertadora ou Pedagogia de Paulo Freire; 2) Libertária ou Pedagogia Institucional; e 3) Crítico-social dos Conteúdos. Conforme Mesquita e Coelho (2008), as tendências Libertadora e Libertária possuem características semelhantes, visto que “ambas se posicionam contra o autoritarismo da escola tradicional, valorizam a experiência do educando como base da ação educativa, defendem a ideia de autogestão pedagógica e dão um sentido político à atividade educativa” (Mesquita, Coelho, 2008, p. 170). A tendência Crítico-social dos Conteúdos, por sua vez, enquadra-se no âmbito das teorias críticas, que compreendem a educação como instrumento de resistência e transformação, e propõem o diálogo e a reflexão, além de enfatizar o processo de aprendizagem e as experiências dos alunos.

O processo de abertura política, após a ditadura militar, favoreceu o surgimento do planejamento participativo e da gestão democrática como possibilidades de superar o modelo tecnocrático. Nesse período, a teoria crítica ganha espaço, defendendo as transformações sociais, econômicas e políticas como superação das desigualdades. No entanto, as autoras esclarecem que, a partir dos anos 1990, introduz-se, no Brasil, o Planejamento no

Gerenciamento da Qualidade Total, tendência administrativa pensada para as empresas, que consiste em treinar os profissionais para prestar atendimento de excelência à clientela. Nessa perspectiva, “[...] a escola passa a ser considerada uma empresa prestadora de serviços, e pais e alunos são considerados clientes” (Mesquita; Coelho, 2008, p. 172). Além disso, privilegia-se o saber prático, estimulando-se a produtividade e a competitividade. Em outras palavras, transforma-se a educação em mercadoria.

Em relação à avaliação da aprendizagem,

a retomada do modelo tradicional de avaliação, no que se refere à estrutura das provas, demonstra a contradição presente nos espaços educativos, com destaque no sistema médio de ensino. Enquanto teóricos discutem um sistema avaliativo mais democrático e menos classificatório, as questões prontas e objetivas voltam ao cenário escolar, aumentando a expectativa de professores, pais e alunos em relação às notas e a classificação em detrimento de uma efetiva aprendizagem (Mesquita; Coelho, 2008, p. 172).

Mesquita e Coelho (2008) concluem que o planejamento de ensino e a avaliação da aprendizagem apresentam diferentes funções a depender do contexto – histórico-social, político e econômico –, do modelo de sociedade vigente, do modelo de educação adotado pela sociedade, bem como das situações de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o planejamento de ensino não deve ser considerado neutro, uma vez que ele traduz os interesses dos grupos sociais, principalmente dos grupos dominantes, perpetuando práticas pedagógicas conservadoras e elitistas, como também privilegiando determinados conhecimentos, em detrimento de outros.

Ademais, Sacristán (2000, p. 15) alerta que “não devemos esquecer que o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja”. O currículo configura-se como uma *práxis* realizada num determinado contexto, implicando significados sociais e culturais. Diante disso, segundo ele, o planejamento de ensino insere-se numa das fases na objetivação do significado do currículo no processo do seu desenvolvimento, pois “o professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita [...]” (Sacristán, 2000, p. 105), seja através do currículo prescrito, relacionado às prescrições do sistema educativo do que deve ser seu conteúdo, seja do currículo apresentado aos professores, referente às “traduções”, feitas por diferentes instâncias, dos significados e conteúdos do currículo prescrito.

No que se refere ao currículo em ação, o autor esclarece que “é na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as

quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica, que podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares” (Sacristán, 2000, p. 105). Nessa direção, Pacheco e Suassuna (2021) tematizam a prática docente enquanto teoria e enquanto produtora de currículo, assumindo o currículo como espaço complexo de disputa, no qual são projetadas diferentes concepções de educação e de sociedade, e como contínua construção de conhecimento. Dessa forma, elas defendem que

o currículo não se constrói, pois, apenas no contexto oficial. Há uma recontextualização no cotidiano, na qual o professor tem um importante papel, afinal, ele é responsável também por determinar os objetos e objetivos de ensino, e escolher os procedimentos metodológicos a serem usados em sala de aula. O professor, assim, pode e deve ser considerado curricularista (Lopes, 2008), na medida em que constrói e reconstrói o currículo no cotidiano, aproximando-se ou distanciando-se do que é prescrito em documentos oficiais ou defendido pela academia, instâncias nas quais, é importante destacar, também não há estabilidade e homogeneidade de discursos (Pacheco; Suassuna, 2021, p. 29).

Como mencionamos anteriormente, conforme Klosouski e Reali (2008), o planejamento de ensino requer elaboração, execução e avaliação, num processo contínuo de ação-reflexão-ação, visto que esse instrumento pedagógico representa a ferramenta norteadora da prática docente. Nesta pesquisa, portanto, defendemos o planejamento de ensino como ferramenta essencial do processo ensino-aprendizagem (Klosouski; Reali, 2008), além de compreendê-lo como elemento potencializador e organizador do trabalho docente (Mesquita; Coelho, 2008).

2.1.3 Currículo e decolonialidade

No final dos anos 1990, pesquisadores latino-americanos criaram o grupo de estudos e pesquisas *Modernidad/Colonialidad*, delineando a construção de um projeto epistemológico *outro*, a partir da noção de *giro decolonial*, como alternativa à lógica dominante do sistema-mundo moderno/colonial, que impõe a especificidade histórico-cultural da Europa – o eurocentrismo – como padrão de referência para a humanidade, deslegitimando, portanto, as demais especificidades (Ballestrin, 2013; Lander, 2005).

Esses pesquisadores, dentre os quais Edgardo Lander, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Santiago Castro-Gómez, Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado Torres e Arturo Escobar, procuram explicar como, graças à colonialidade – do poder, do ser e do saber –, a Europa pôde – no sentido de ter se legitimado – produzir as Ciências Humanas e Sociais – o conhecimento científico eurocêntrico – com pretensões de

universalidade, objetividade e neutralidade, deslegitimando as epistemologias da “margem” do Ocidente, como, por exemplo, as epistemologias indígenas; além de naturalizar a organização social excludente e desigual do sistema-mundo moderno/colonial (Oliveira; Candau, 2010; Lander, 2005).

Lander (2005) explica que, com o início do colonialismo na América (Latina), inicia-se, também, a constituição colonial dos conhecimentos, das línguas(gens), das memórias e dos imaginários dos povos colonizados, acarretando uma grande narrativa universal, na qual a Europa coloca-se como o centro da totalidade do tempo e do espaço. “Com os cronistas espanhóis dá-se início à ‘massiva formação discursiva’ de construção da Europa/Ocidente e o outro, do europeu e o índio, do lugar privilegiado do lugar de enunciação associado ao poder imperial [...]” (Lander, 2005, p. 10).

Diante disso, segundo Quijano (2007), configuram-se novas identidades sociais da colonialidade, dentre as quais índios e negros, e novas identidades geoculturais do colonialismo, como, por exemplo, a própria noção de Europa. As experiências do colonialismo e da colonialidade foram articulando-se às necessidades do capitalismo, acarretando, assim, o surgimento de relações intersubjetivas de dominação, marcadas pela hegemonia eurocêntrica. Essa configuração seria, mais tarde, denominada de *modernidade*.

Ainda que os conceitos de *colonialidade* e *colonialismo* sejam correlatos, o autor os distingue:

la colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América. Con la constitución de América (Latina), en el mismo momento y en el mismo movimiento histórico, el emergente poder capitalista se hace mundial, sus centros hegemónicos se localizan en las zonas situadas sobre el Atlántico – que después se identificarán como Europa –, y como ejes centrales de su nuevo patrón de dominación se establecen también la colonialidad y la modernidad. En otras palabras: con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de este específico patrón de poder⁵ (Quijano, 2007, p. 93-94).

⁵ “A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Funda-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular de tal padrão de poder, e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América. Com a constituição da América (Latina), no mesmo momento e no mesmo movimento histórico, o emergente poder capitalista faz-se mundial, seus centros hegemônicos se localizam nas zonas situadas sobre o Atlântico – que depois se identificaram como Europa – e como eixos centrais do seu novo padrão de dominação se estabelecem também a modernidade e a colonialidade. Em outras palavras: com a América (Latina), o capitalismo se faz mundial, eurocentrado e a colonialidade e a modernidade se instauram, até os dias atuais, como o eixo constitutivo desse padrão de poder” (Quijano, 2007, p. 93-94, tradução nossa).

O colonialismo, por sua vez,

[...] se refiere estrictamente a una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad, y cuyas sedes centrales están, además, en otra jurisdicción territorial. Pero no siempre, ni necesariamente, implica relaciones racistas de poder. El *colonialismo* es, obviamente, más antiguo, en tanto que la *colonialidad* ha probado ser, en los últimos 500 años, más profunda y duradera que el colonialismo. Pero sin duda fue engendrada dentro de éste y, más aún, sin él no habría podido ser impuesta en la intersubjetividad del mundo, de modo tan enraizado y prolongado⁶ (Quijano, 2007, p. 93, grifo do autor).

Corroborando os autores supracitados, Mignolo (2007, p. 26) defende que “[...] la colonialidad es constitutiva de la modernidad [...]”.⁷ No pensamento decolonial – também chamado de *pensamento fronteiriço* –, *modernidade/colonialidade* consiste numa categoria analítica da matriz colonial de poder – da colonialidade do poder; enquanto a categoria *decolonialidade* significa a contrapartida da modernidade/colonialidade, pois o discurso (supostamente) de salvação e progresso da modernidade implica a lógica da colonialidade, que, devido ao seu caráter opressivo, acarreta a subalternização de seres humanos, subjetividades, expressões socioculturais, epistemologias, entre outros.

El pensamiento decolonial emergió en la fundación misma de la modernidad/colonialidad como su contrapartida. Y eso ocurrió en las Américas, en el pensamiento indígena y en el pensamiento afro-caribeño; continuó luego en Asia y África, no relacionados con el pensamiento decolonial en las Américas, pero sí como contrapartida de la reorganización de la modernidad/colonialidad del imperio británico y el colonialismo francés. Un tercer momento ocurrió en la intersección de los movimientos de descolonización en Asia y África, concurrentes con la guerra fría y el liderazgo ascendente de Estados Unidos. Desde el fin de la guerra fría entre Estados Unidos y la Unión Soviética, el pensamiento decolonial comienza a trazar su propia genealogía. [...]. En este sentido, el pensamiento decolonial se diferencia de la teoría poscolonial o de los estudios poscoloniales en que la genealogía de estos se localiza en el postestructuralismo francés más que en la densa historia del pensamiento planetario decolonial⁸ (Mignolo, 2007, p. 27)

⁶ “[...] Refere-se estritamente a uma estrutura de dominação e exploração em que o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma dada população é mantido por outra, de diferente identidade, e cujas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, ao passo que a colonialidade se provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Mas, sem dúvidas, foi gerada dentro deste e, ainda mais, sem ele não poderia ter sido imposta na intersubjetividade do mundo de forma tão enraizada e prolongada” (Quijano, 2007, p. 93, grifo do autor, tradução nossa).

⁷ “[...] a colonialidade é constitutiva da modernidade [...]” (Mignolo, 2007, p. 26, tradução nossa).

⁸ “O pensamento decolonial emergiu na própria fundação da modernidade/colonialidade, como sua contrapartida. E isso ocorreu nas Américas, no pensamento indígena e no pensamento afro-caribenho, depois continuou na Ásia e na África, não relacionados ao pensamento decolonial das Américas, mas sim como contrapartida da reorganização da modernidade/colonialidade do império britânico e do colonialismo francês. Um terceiro momento ocorreu na intersecção dos movimentos de descolonização na Ásia e na África, concomitantes com a Guerra Fria e com a ascendente liderança dos Estados Unidos. Desde o fim da Guerra Fria entre os Estados

De acordo com o autor supracitado, o pensamento decolonial implica a diferença colonial: a exterioridade construída pelo interior, ou seja, o *Outro* – bárbaro, colonial – concebido pelo olhar daquele que faz parte da (suposta) totalidade da gnose do Ocidente – civilizado, imperial.

Ballestrin (2013) esclarece que as relações de colonialidade nos âmbitos econômico e político não desapareceram com o fim do colonialismo, visto que o conceito de *colonialidade do poder* desdobrou-se para outros contextos: a colonialidade reproduz-se, também, nas dimensões do ser e do saber. Conforme Lander (2005), por seu turno, num mundo marcado pela permanência da colonialidade, outras formas de ser, de pensar, de agir e de estar no mundo são consideradas atrasadas e inferiores, devido, principalmente, à ideia de inferioridade racial. Nessa perspectiva, “*aniquilação ou civilização imposta* definem, destarte, os únicos destinos possíveis para os *outros*” (Lander, 2005, p. 14, grifo do autor).

Fenômeno semelhante aconteceu com as sociedades indígenas: foram – e, muitas vezes, ainda são – encaradas como atrasadas e inferiores, como empecilhos ao progresso, o que justificaria a integração dos indígenas à sociedade nacional, por meio da assimilação à práticas socioculturais (supostamente) superiores, ou o genocídio como destinos possíveis. Por isso, durante séculos, os indígenas – quando não dizimados pelos europeus – foram considerados em estado *transitório*, ou seja, acreditava-se que, em algum momento, eles seriam completamente assimilados e integrados à sociedade nacional, deixando, portanto, de ser indígenas.

No entanto, a (tentativa de) assimilação e integração dos indígenas à sociedade nacional, a moldagem das sociedades indígenas à configuração das sociedades liberais industriais, a deslegitimação das práticas socioculturais e dos conhecimentos indígenas, o estabelecimento dos povos indígenas num período anterior ao desenvolvimento histórico da humanidade, entre outras ações, negam aos povos indígenas a possibilidade de lógicas socioculturais ou cosmovisões próprias, bem como a contemporaneidade histórica desses povos (Lander, 2005).

Dessa forma, Ballestrin (2013) diz que, na contramão da lógica hegemônica dominante, o grupo de estudos e pesquisas *Modernidad/Colonialidad* defende a opção decolonial – epistêmica, teórica e política – para compreender, agir e transformar o

Unidos e a União Soviética, o pensamento decolonial começa a traçar sua própria genealogia. [...] Nesse sentido, o pensamento decolonial se diferencia da teoria pós-colonial ou dos estudos pós-coloniais porque as genealogias destes se localizam no pós-estruturalismo francês mais que na densa história do pensamento planetário decolonial” (Mignolo, 2007, p. 27, tradução nossa).

sistema-mundo moderno/colonial, marcado pela permanência da colonialidade – do poder, do ser e do saber – nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva. Nessa direção, o giro decolonial significa

[...] la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia. El pensamiento decolonial tiene como razón de ser y objetivo la decolonialidad del poder (es decir, de la matriz colonial de poder)⁹ (Mignolo, 2007, p. 29-30).

Em relação à produção do conhecimento científico eurocêntrico, Quijano (2007) explica que,

desde el siglo XVII, en los principales centros hegemónicos de ese patrón mundial de poder – en esa centuria no por acaso Holanda (Descartes, Spinoza) e Inglaterra (Locke, Newton) –, desde ese universo intersubjetivo fue elaborado y formalizado un modo de producir conocimiento que daba cuenta de las necesidades cognitivas del capitalismo: la medición, la cuantificación, la externalización (objetivación) de lo cognoscible respecto del conocedor, para el control de las relaciones de las gentes con la *naturaleza*, y entre aquellas respecto de ésta, en especial de la propiedad de los recursos de producción. Dentro de esa misma orientación fueron, también, ya formalmente *naturalizadas* las experiencias, identidades y relaciones históricas de la colonialidad y de la distribución geocultural del poder capitalista mundial. Ese modo de conocimiento fue, por su carácter y por su origen eurocéntrico, denominado *racional*; fue impuesto y admitido en el conjunto del mundo capitalista como la única racionalidad válida y como emblema de la *modernidad*. Las líneas matrices de esa perspectiva cognitiva se han mantenido, no obstante los cambios de sus contenidos específicos, y las críticas y los debates, a lo largo de la duración del poder mundial del capitalismo colonial y moderno. Esa es la modernidad/racionalidad que ahora está, finalmente, en crisis¹⁰ (Quijano, 2007, p. 94, grifo do autor).

⁹ “[...] a abertura e a liberdade de pensamento e de formas de vida outras (outras economias, outras teorias políticas); a limpeza da colonialidade do ser e do saber; o desprendimento da retórica da modernidade e seu imaginário imperial articulado na retórica da democracia. O pensamento decolonial tem como razão de ser e objetivo a decolonialidade do poder (ou seja, da matriz colonial de poder)” (Mignolo, 2007, p. 29-30, tradução nossa).

¹⁰ “Desde o século XVII, nos principais centros hegemônicos desse padrão mundial de poder – nesse meio, não por acaso, situam-se a Holanda (Descartes, Spinoza) e a Inglaterra (Locke, Newton) –, desde esse universo intersubjetivo foi elaborado e formalizado um modo de produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas do capitalismo: a medição, a quantificação, a externalização (objetivação) do conhecível em respeito ao conhecedor, para o controle das relações das pessoas com a natureza, e entre elas a respeito desta, em especial da propriedade dos recursos de produção. Dentro dessa mesma orientação foram, também, já formalmente naturalizadas as experiências, identidades e relações históricas da colonialidade e da distribuição geocultural do poder capitalista mundial. Esse modo de conhecimento foi, por seu caráter e por sua origem eurocêntrica, denominado racional; foi imposto e admitido no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida e como emblema da modernidade. As linhas matrizes dessa perspectiva cognitiva têm se mantido, salvo os casos dos seus conteúdos específicos, e as críticas e os debates, ao longo da duração do poder mundial do capitalismo colonial e moderno. Essa é a modernidade/racionalidade que está, finalmente, em crise” (Quijano, 2007, p. 94, grifo do autor, tradução nossa).

A esse respeito, Lander (2005) destaca que a noção do caráter universal, objetivo e neutro do conhecimento científico eurocêntrico articula-se às separações que as Ciências Sociais estabeleceram entre a sociedade moderna e as demais sociedades. Na relação entre ciência e verdade, no conjunto das disciplinas curriculares, a sociedade moderna ocidental – a Europa – legitimou-se como detentora da verdade – do controle da natureza –, relegando as outras epistemologias, dentre as quais as epistemologias indígenas, à margem.

Segundo Castro-Gómez (2007), por sua vez, as universidades – e, conseqüentemente, as escolas –, ainda reproduzem a colonialidade do poder, do ser e do saber, tanto no pensamento disciplinar – o qual favorece a hierarquização e fragmentação do conhecimento – e na organização arbórea das suas estruturas – divididas em faculdades, departamentos, programas e assim por diante – quanto ao postular a academia como o lugar legitimado da produção de conhecimentos. Diante disso, as universidades e, também, as escolas estão submetidas a um modelo epistêmico moderno/colonial, que se relaciona, principalmente, à noção de neutralidade da ciência moderna ocidental, ou seja, do conhecimento científico.

O autor explica esse modelo epistêmico, por ele denominado *la hybris del punto cero*,¹¹ através da metáfora do *Deus Absconditus*:

[...] la ciencia moderna occidental se sitúa fuera del mundo (en el punto cero) para observar al mundo, pero a diferencia de Dios, no consigue obtener una mirada orgánica sobre el mundo sino tan sólo una mirada analítica. La ciencia moderna pretende ubicarse en el punto cero de observación para ser como Dios, pero no logra observar como Dios. Por eso hablamos de la *hybris*, del pecado de la desmesura. Cuando los mortales quieren ser como los dioses, pero sin tener capacidad de serlo, incurrir en el pecado de la *hybris*, y esto es, más o menos, lo que ocurre con la ciencia occidental de la modernidad. De hecho, la *hybris* es el gran pecado de Occidente: pretender hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista¹² (Castro-Gómez, 2007, p. 83, grifo do autor).

Faz-se necessário, portanto, incorporar novos paradigmas de pensamento e novas organizações estruturais no interior das universidades e, também, das escolas, a fim de romper com as diferentes faces da colonialidade. Para tanto, Castro-Gómez (2007) propõe a transdisciplinaridade e o pensamento complexo para fomentar um diálogo transcultural de

¹¹ *Hybris* do ponto zero (Castro-Gómez, 2007, tradução nossa).

¹² [...] a ciência moderna ocidental se situa fora do mundo (no ponto zero) para observar o mundo, mas à diferença de Deus, não consegue obter um olhar orgânico sobre o mundo, mas apenas um olhar analítico. A ciência moderna pretende localizar-se no ponto zero de observação para ser como Deus, mas não consegue observá-lo como Ele. Por isso falamos de *hybris*, do pecado da soberba. Quando os mortais querem ser como deuses, mas sem ter a capacidade de sê-lo, recaem no pecado da *hybris*, e isso é, mais ou menos, o que ocorre com a ciência ocidental da modernidade. De fato, a *hybris* é o grande pecado do Ocidente: pretender formular um ponto de vista sobre os demais pontos de vista, mas sem que sobre esse ponto de vista possa-se ter um outro ponto de vista (Castro-Gómez, 2007, p. 83, grifo do autor, tradução nossa).

conhecimentos, o que pode contribuir para possibilitar o intercâmbio entre a produção e organização do conhecimento ocidental e outras formas de produzir e organizar o conhecimento, como, por exemplo, as indígenas.

No que se refere ao currículo indígena, Espar (2014) destaca a materialização do currículo intercultural¹³ nas escolas indígenas de Pernambuco. Essa materialização, contudo, que depende, principalmente, da participação e do empenho dos professores indígenas, sofre influências das disputas existentes entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos não indígenas, quando da construção e organização do currículo, devido às imposições da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (doravante, SEE-PE).

No entanto,

el diálogo de saberes sólo es posible a través de la decolonización del conocimiento y de la decolonización de las instituciones productoras o administradoras del conocimiento. Decolonizar el conocimiento significa descender del punto cero y hacer evidente el lugar desde el cual se produce ese conocimiento¹⁴ (Castro-Gómez, 2007, p. 88).

Dessa forma, deve-se assumir um posicionamento crítico diante dos diferentes conhecimentos, pensando a reformulação do currículo e, de forma ampla, a transformação da sociedade, uma vez que a reformulação do currículo em diálogo crítico com conhecimentos *outros* pode fomentar o respeito à diversidade cultural, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes das diferenças, a fim de construir uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural. “En este proceso, el conocimiento y el pensamiento indígena no se encuentran reificados sino que sirven como base desde donde ‘dialogar con’, revirtiendo la histórica subalternización y proponiendo una incorporación diferente”¹⁵ (Walsh, 2007, p. 58). No currículo indígena, portanto, os conhecimentos indígenas devem ser legitimados e considerados válidos num diálogo crítico tanto com os conhecimentos quanto com a produção de conhecimentos não indígenas, relacionados ao mundo ocidental, procurando, assim, promover o giro decolonial, o que pode ser realizado através da interculturalidade crítica.

¹³ Acerca da construção do currículo intercultural das escolas indígenas de Pernambuco, conferir Espar (2014).

¹⁴ “O diálogo de saberes apenas é possível através da decolonização do conhecimento e da decolonização das instituições produtoras ou administradoras do conhecimento. Decolonizar o conhecimento significa descer do ponto zero e fazer evidente o lugar a partir do qual se produz esse conhecimento” (Castro-Gómez, 2007, p. 88, tradução nossa).

¹⁵ “Nesse processo, o conhecimento e o pensamento indígenas não se encontram objetificados, mas servem como base para ‘dialogar com’, revertendo a histórica subalternização e propondo uma incorporação diferente” (Walsh, 2007, p. 58, tradução nossa).

2.1.4 Currículo e interculturalidade

A interculturalidade, quando concebida numa perspectiva crítica, consiste num projeto social, político, cultural, epistêmico e ético, que caminha, paralelamente à decolonialidade, num sentido oposto ao da colonialidade – do poder, do ser e do saber –, construindo possibilidades *outras* de ser, de pensar, de agir e de estar no mundo, que objetivam a transformação estrutural e sócio-histórica do sistema-mundo moderno/colonial, através da decolonização. Nesse sentido, consiste num paradigma *outro*, com implicações nos âmbitos político, social e cultural, pois procura questionar e modificar a colonialidade, conferindo visibilidade à diferença colonial (Walsh, 2012; 2007).

El concepto de *Interculturalidad* tiene una significación en América Latina, y particularmente en Ecuador, ligada a geopolíticas de lugar y espacio, desde la histórica y actual resistencia de los indígenas y de los negros, hasta sus construcciones de un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientado a la descolonización y a la transformación. Más que la idea simple de interrelación [...], la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, y un paradigma otro que es pensado a través de la praxis política¹⁶ (Walsh, 2007, p. 47, grifo da autora).

Em outras palavras, a interculturalidade implica formas de pensar, atuar e transformar o sistema-mundo distintas daquelas dominantes da modernidade/colonialidade, possibilitando, assim, a decolonização. Nessa perspectiva, segundo Walsh (2007), a interculturalidade não se relaciona, meramente, ao contato e conflito entre o Ocidente e as demais civilizações, mas, para além disso, implica questões políticas e ideológicas contra-hegemônicas, as quais consideram as realidades de dominação, exploração e marginalização que aconteceram e ainda acontecem no sistema-mundo, devido à lógica moderna/colonial, considerando-as, contudo, desde um lugar de enunciação indígena. Diante disso, para além de representar apenas um discurso, a interculturalidade consiste numa lógica *outra*, num paradigma *outro*, cuja construção implica a diferença colonial, decorrente da subalternização de povos, línguas(gens) e conhecimentos.

¹⁶ “O conceito de *Interculturalidade* tem uma significação na América Latina, e particularmente no Equador, ligada a geopolíticas de lugar e espaço, desde a histórica e atual resistência dos indígenas e dos negros, até as construções de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado à descolonização e à transformação. Mais que a simples ideia de inter-relação [...], a interculturalidade destaca e significa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma forma outra de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade e um paradigma outro que é pensado através da prática política” (Walsh, 2007, p. 47, grifo da autora, tradução nossa).

Nesse sentido,

[...] [la] interculturalidad señala una política cultural y un pensamiento oposicional, no basado simplemente en el reconocimiento o la inclusión, sino más dirigido a la transformación estructural sociohistórica. Una política y un pensamiento tendidos a la construcción de una propuesta alternativa de civilización y sociedad; una política que parta de y en la confrontación del poder, pero que también proponga otra lógica de incorporación. Una lógica radicalmente distinta de la que orientan las políticas de la diversidad estatales, que no busque la inclusión en el Estado-nación como está establecido, sino que, en cambio, conciba una construcción alternativa de organización, sociedad, educación y gobierno, en la que la diferencia no sea aditiva sino constitutiva¹⁷ (Walsh, 2007, p. 52, acréscimo nosso).

Hoje, contudo, a presença da interculturalidade nas políticas públicas e nas reformas educacionais significa não apenas o resultado das lutas dos movimentos indígena e negro, mas também os interesses do poder, do capital e do mercado. Walsh (2007) explica que o Estado apropria-se do discurso da interculturalidade como parte constitutiva das estratégias estatais, as quais, em geral, objetivam a incorporação e divisão, a fim de garantir a implementação do projeto neoliberal, bem como a primazia do mercado, esvaziando, portanto, o seu sentido crítico, político, construtivo e transformador, visto que, no discurso oficial do Estado, a interculturalidade significa

[...] la integración de conceptos concebidos por los grupos subalternizados como indicadores de la diferencia colonial dentro de los paradigmas hegemónicos, vaciándolos de su oposición política, ética y epistémica. El reconocimiento de y la tolerancia hacia los otros que el paradigma multicultural promete, no sólo mantiene la permanencia de la inequidad social, sino que deja intacta la estructura social e institucional que construye, reproduce y mantiene estas inequidades¹⁸ (Walsh, 2007, p. 55).

Dessa forma, Walsh (2012) distingue a interculturalidade, considerando três perspectivas distintas: 1) a relacional, que se refere, meramente, ao contato e intercâmbio entre as culturas – observado, por exemplo, na miscigenação e no sincretismo –, em condições

¹⁷ “[...] [a] interculturalidade aponta para uma política cultural e um pensamento oposicional, não baseado apenas no reconhecimento ou na inclusão, mas sim dirigido à transformação estrutural sócio-histórica. Uma política e um pensamento voltados à construção de uma proposta alternativa de civilização e sociedade; uma política que parta de e pela confrontação do poder, mas que também proponha outra lógica de incorporação. Uma lógica radicalmente distinta das que orientam as políticas da diversidade estatais, que não busque a inclusão no Estado-nação como está estabelecido, mas que, ao contrário, conceba uma construção alternativa de organização, sociedade, educação e governo, na qual a diferença não seja adicional mas constitutiva.” (Walsh, 2007, p. 52, acréscimo nosso, tradução nossa).

¹⁸ “[...] A integração de conceitos pelos grupos subalternizados como indicadores da diferença colonial dentro dos paradigmas hegemônicos, esvaziando-os de sua posição política, ética e epistêmica. O reconhecimento de e a tolerância aos demais que o paradigma multicultural promete, não apenas mantém a desigualdade social, mas também deixa intacta a estrutura social e institucional que constrói, reproduz e mantém tais desigualdades” (Walsh, 2007, p. 55, tradução nossa).

de igualdade ou desigualdade, negando, portanto, o racismo e as práticas de racialização, como também a diferença, à medida que procura esconder ou minimizar os conflitos e os contextos de poder e dominação existentes nesse contato e intercâmbio; além disso, nesse enfoque, são desconsideradas as estruturas da sociedade – sociais, políticas, econômicas e epistêmicas – que veem a diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade; 2) a funcional, que reconhece a diversidade e diferença cultural, procurando incluí-las na estrutura social vigente, através da promoção do diálogo, da convivência e da tolerância, numa perspectiva (neo)liberal, o que significa ignorar as causas das assimetrias e desigualdades socioculturais, servindo, portanto, ao sistema social vigente, uma vez que procura reconhecer e respeitar a diversidade cultural, incluindo os grupos historicamente excluídos, apenas com o intuito de controlar os conflitos étnicos para manter a estabilidade social; e 3) a crítica, que se relaciona ao problema estrutural-colonial-racial, bem como à vinculação deste com o capitalismo, apontando para a construção de outra ordem social, através do questionamento ao sistema social vigente, o que implica considerar questões de poder, racialização e diferença, e objetivando, assim, a decolonização. “Entendida de esta manera, el problema central del que parte la interculturalidad no es la diversidad étnico-cultural; es la diferencia construida como patrón de poder colonial que sigue trascendiendo prácticamente todas las esferas de la vida”¹⁹ (Walsh, 2012, p. 65).

No discurso oficial do Estado – como também das disciplinas acadêmicas e, consequentemente, das escolares –, a interculturalidade

[...] promueve una inclusión vacía de ‘lugar político’. Dicho de otro modo, se lleva a cabo una semblanza de la inclusión mientras, en la práctica, se realiza una exclusión de indígenas y afros (pero también de mujeres, campesinos y otros grupos históricamente subalternizados), como sujetos con un proyecto y una crítica epistémica, política y cultural [...]”²⁰ (Walsh, 2007, p. 56).

Em contrapartida, de acordo com a autora supracitada, o movimento indígena do Equador concebe a interculturalidade como *um princípio ideológico*. Essa concepção considera as implicações – sociais, políticas, culturais, epistêmicas, entre outras – da diferença

¹⁹ “Entendido desta maneira, o problema central do qual parte a interculturalidade não é a diversidade étnico-racial; é a diferença construída como padrão de poder colonial, que segue transcendendo praticamente todas as esferas da vida” (Walsh, 2012, p. 65, tradução nossa).

²⁰ “[...] Promove uma inclusão vazia de ‘lugar político’. Dito de outra forma, leva-se a cabo uma pretensa inclusão enquanto, na prática, realiza-se a exclusão de indígenas e afros (mas também de mulheres, camponeses e outros grupos historicamente subalternizados), como sujeitos com um projeto e uma crítica epistêmica, política e cultural [...]” (Walsh, 2007, p. 56, tradução nossa).

colonial, distanciando-se das perspectivas teóricas formuladas na academia para serem aplicadas a determinados objetos de investigação científica,

en primer lugar, porque proviene de un movimiento étnico-social más que de una institución académica; luego, porque refleja un pensamiento que no se basa en los legados coloniales eurocéntricos ni en las perspectivas de la modernidad; y, finalmente, porque no se origina en los centros geopolíticos de producción del conocimiento académico, es decir, del norte global²¹ (Walsh, 2007, p. 47-48).

Comprender a interculturalidade na relação com a perspectiva da diferença colonial requer considerar a dimensão do poder, que não aparece nas discussões relativistas sobre a diferença cultural, tampouco no discurso de orientação (neo)liberal da diversidade cultural do multiculturalismo oficial e acadêmico, evidenciando, assim, a necessidade de transformação da realidade sócio-histórica, de decolonização do sistema-mundo moderno/colonial (Walsh, 2007).

Além disso, Walsh (2012) diz que a interculturalidade, numa perspectiva crítica, implica tornar visível e combater a colonialidade – do poder, do ser e do saber –, questionando o vínculo histórico entre a noção de *raça* como instrumento de controle social – relacionada ao controle, à dominação e subordinação da população – e o desenvolvimento do capitalismo no mundo; questões centrais na constituição sócio-histórica da América (Latina).

Por eso mismo, la interculturalidad entendida críticamente aún no existe; es algo por construir. Allí su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y también epistémico – de saberes y conocimientos –, proyecto que afianza para la transformación de las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, racialización, subalternización e inferiorización de seres, saberes y modos, lógicas y racionalidades de vida. De esta manera, la interculturalidad crítica pretende intervenir en y actuar sobre la matriz de la colonialidad, siendo esta intervención y transformación pasos esenciales y necesarios en la construcción misma de la interculturalidad²² (Walsh, 2012, p. 66).

As lutas dos povos indígenas em prol da garantia dos seus direitos, associadas à promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, possibilitaram a reflexão sobre a

²¹ “Em primeiro lugar, porque provém mais de um movimento étnico-social que de uma instituição acadêmica; depois, porque reflete um pensamento que não se baseia nos legados coloniais eurocêntricos nem nas perspectivas da modernidade; e, finalmente, porque não se origina nos centros geopolíticos de produção do conhecimento acadêmico, ou seja, do Norte Global” (Walsh, 2007, p. 47-48, tradução nossa).

²² “Por isso mesmo, a interculturalidade entendida criticamente ainda não existe; é algo por construir. Daí seu entendimento, construção e posicionamento como projeto político, social, ético e também epistémico – de saberes e conhecimentos –, projeto que aponta para a transformação das estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, racialização, subalternização e inferiorização dos seres, saberes e modos, lógicas e racionalidades de vida. Dessa maneira, a interculturalidade crítica pretende intervir em e atuar sobre a matriz da colonialidade, sendo essa intervenção e transformação passos essenciais e necessários à própria construção da interculturalidade” (Walsh, 2012, p. 66, tradução nossa).

interculturalidade na EEI, favorecendo a valorização dos conhecimentos indígenas e dos processos próprios de construção desses conhecimentos nas escolas indígenas. Dunck-Cintra (2021) defende que a escola, seja ela indígena ou não, deve trabalhar conteúdos curriculares que valorizem os conhecimentos daqueles a quem ela serve, despertando, assim, o sentimento de pertencimento dos alunos. O currículo, portanto, deve compreender a diversidade sociocultural e epistêmica do povo, valorizando a cultura e o contexto local no qual a escola se insere, além de evitar a imposição ou sobreposição hierárquica de conhecimentos. Nessa perspectiva, quando o currículo da escola indígena, à medida que valoriza os conhecimentos não indígenas, também valoriza os conhecimentos indígenas, os silenciamentos e apagamentos que foram historicamente impostos aos povos indígenas podem ser discutidos e enfrentados nas escolas indígenas, favorecendo a educação intercultural e possibilitando a decolonialidade.

Costa e Silva (2021), por sua vez, destacam a importância de pensar a interculturalidade como estratégia política, cultural e epistêmica para a construção de novas metodologias de ensino, a fim de romper os paradigmas dominantes e possibilitar o ensino decolonial. Para tanto, eles propõem um ensino transdisciplinar, numa perspectiva intercultural, realizado a partir dos conhecimentos dos indivíduos – crianças, adultos, anciãos, entre outros – pertencentes à comunidade na qual a escola se insere.

2.1.5 Currículo e língua(gem)

Souza (2011) defende que currículo e língua(gem) são práticas de significação. Portanto, diferentes práticas curriculares relacionam-se a diferentes concepções de língua(gem).²³ Pensando na quebra de artificialidade da língua(gem) e do currículo, ela recomenda conceber a língua(gem) como processo de interação verbal, que ocorre em determinado tempo e espaço. Para tanto, “a centralidade do fazer pedagógico deve partir da real produção da linguagem, dos enunciados concretos, com uma estrutura puramente social, contextual e historicamente marcada” (Souza, 2011, p. 34).

Concebendo a língua(gem) como interação e apropriando-se do conceito de *atos de currículo*, proposto por Macedo, a autora argumenta que

[...] o sujeito e a linguagem são produtos sociais, o currículo não é um trabalho *a priori*, é um *ato de currículo*, que se dá pelas interações que se processam entre os sujeitos, sofrendo as interferências, modulações, os controles e as seleções da

²³ Na seção 2.2, ampliamos a discussão sobre concepções de língua(gem).

situação sócio-comunicativa já estabelecida, que também se sujeita a transgressões e desconstruções pela produção de novos/outros atos de currículo (Souza, 2011, p. 36, grifo da autora).

Diante disso, segundo Souza (2011), deve-se conceber a língua(gem) e o currículo numa perspectiva discursiva, possibilitando realizar, na sala de aula, uma prática que privilegia a interação verbal entre os sujeitos, realizada em determinadas condições de produção do discurso e que se submete aos atravessamentos das subjetividades desses mesmos sujeitos; além do mais, deve-se configurar o currículo como processo cultural e histórico, pois,

sob a perspectiva discursiva, toda discussão sobre currículo e linguagem abarca a compreensão de que ambos se produzem no processo de interação verbal. Reinstalam-se, no acontecer da aula, as condições de produção do discurso, as quais dizem respeito às situações, aos atos, às falas, aos enunciados e constituem a base do processo de construção de sentidos (Souza, 2011, p. 38-39).

Um currículo de língua portuguesa consiste, em linhas gerais, numa referência para nortear, de forma implícita ou explícita, determinadas concepções de língua(gem), de currículo e de ensino-aprendizagem de língua portuguesa (Marinho; Carvalho, 1996). Dessa forma, conceber a língua(gem) como interação no currículo implica “[...] situar o lugar do sujeito no discurso pedagógico, (des)revelar a artificialidade da linguagem, como objeto de ensino. Implica, ainda, em expor a artificialidade do currículo escolar, onde não se configura um espaço de produção, mas de reprodução” (Souza, 2011, p. 36).

Além disso, as diversas teorias concernentes ao ensino de língua portuguesa, dentre as quais as teorias sociointeracionistas, dialogam entre si na sala de aula, a partir do momento em que o professor realiza as suas escolhas e intervenções. “Dessa maneira, as prescrições curriculares, as teorias sociointeracionistas, e tantos outros elementos dos contextos oficial e não oficial não são meramente reproduzidos na escola” (Pacheco; Suassuna, 2021, p. 29), mas são recontextualizados pelos professores e demais sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Marinho e Carvalho (1996), numa proposta curricular de caráter nacional – como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC) –, deve-se destacar a ênfase político-pedagógica, bem como as suas implicações nos diversos níveis e modalidades de ensino da educação básica, visto que, “em qualquer proposta curricular, as dimensões política e pedagógica são aspectos que condicionam tanto o seu

processo de produção quanto o seu processo de circulação e interpretação” (Marinho; Carvalho, 1996, p. 42).

Geraldi (2015), por sua vez, estabelece críticas às políticas públicas neoliberais refletidas nos inúmeros documentos oficiais, dentre os quais a BNCC, que pretendem implantar novas perspectivas para as práticas pedagógicas de todos os segmentos escolares, sem considerar as possibilidades reais das escolas e dos professores para realizar as mudanças propostas. Conforme ele, o projeto político neoliberal, que privilegia os lucros da produção, implantou os sistemas de avaliação de larga escala, a fim de mensurar a produtividade da escola e, conseqüentemente, indicar onde os empregadores deveriam investir. Os PCNs surgem, justamente, devido à necessidade de parâmetros para elaborar as provas para a avaliação em larga escala. Inicia-se, então, a implantação verticalizada de objetivos, conteúdos, formas de gestão, entre outros, exigidos pelos documentos oficiais, os quais se tornam os orientadores do que os professores devem ensinar e de como eles devem ensinar. Nesse contexto, surge, também, a BNCC, como referência para os sistemas de avaliação em larga escala.

O autor também estabelece críticas ao excesso de atividades exigidas pela BNCC, que

[...] impede que professores elaborem projetos de continuidade e de profundidade num mesmo gênero [...]. Esses projetos demandam tempo na escola, mas esse tempo estará ocupado pela passagem, pelos inúmeros gêneros ainda que de forma mais ou menos superficial para dar conta do currículo previsto pela base comum (Geraldi, 2015, p. 389).

Dessa forma, concordamos com Geraldi (2015), quando ele argumenta que

[...] a razão de ser da BNCC é a uniformização do ensino num país que se caracteriza por sua diversidade (linguística, cultural, econômica e social). E a uniformização do ensino, ainda que ideologicamente justificada para parecer que vivemos numa sociedade sem desigualdade social, regional, de fato atende às necessidades do projeto neoliberal de educação que orienta todos os seus horizontes pelas avaliações de larga escala. Ora, impor boas ideias é destruí-las, é buscar a resistência, é assumir uma posição dialógica para conceber a linguagem e não dialogar com os professores impondo-lhes o que fazer e cobrando resultados de seu trabalho (e avaliando-os) com base em provas de retenção de conhecimentos que apenas revelam um momento do aprendiz (Geraldi, 2015, p. 393).

A BNCC reflete o fato de o sistema educacional brasileiro ancorar-se num paradigma hegemônico e homogêneo, imposto por um processo histórico e geopolítico de assimilação e integração, que desconsidera a diversidade sociocultural e linguística do Brasil, invisibilizando diferentes sujeitos e excluindo diversos conhecimentos do currículo. Diante

disso, Costa e Silva (2021) propõem o diálogo intepistêmico, como possibilidade de romper com os paradigmas dominantes e de construir possibilidades *outras* de pensar e de construir conhecimentos no currículo. Para tanto, eles defendem que a interculturalidade, concebida como estratégia política, cultural e epistêmica, pode possibilitar a construção de novas metodologias de ensino, a fim de favorecer o ensino decolonial.

Ademais, os autores concebem a língua(gem) como lugar de interação, mas também “[...] como instrumento de relações de poder e resistência a serviço das reivindicações sociais, políticas e culturais” (Costa; Silva, 2021, p. 164), a exemplo da apropriação da língua portuguesa pelos povos indígenas, uma vez que, hoje, esses povos apropriam-se da língua portuguesa como instrumento de poder, luta e reivindicação dos seus direitos. No entanto, durante séculos, a língua portuguesa foi um instrumento de opressão e repressão, de apagamento das línguas indígenas, de tentativa de assimilação e integração dos indígenas à sociedade nacional.

2.1.6 O currículo na Educação Escolar Indígena

Dunck-Cintra (2021) defende que o currículo, seja da escola indígena ou da escola não indígena, quando construído por intermédio das classes dominantes, pressupõe a integração e a homogeneização dos indivíduos, pois parte da concepção de mundo daqueles que consideram a sua cultura superior às demais, priorizando conteúdos, propostas pedagógicas e metodologias de ensino que desconsideram a diversidade de vozes, culturas e conhecimentos existentes no Brasil.

Segundo a autora, refletir sobre o currículo consiste num ato político e histórico, que abarca relações sociais. Portanto, compreender o currículo como mera transmissão de conhecimentos e conteúdos implica “[...] deixar de lado a criticidade e ignorar as ideologias que são e estão representadas nas escolhas. O ato de ensinar torna-se algo à parte do que ocorre nas disputas de poder” (Dunck-Cintra, 2021, p. 90). Diante disso, ela destaca a interferência da sociedade dominante no currículo das escolas indígenas: da escola criada pelos padres católicos até os dias atuais, percebe-se a imposição de conhecimentos e dos modos de ser e fazer não indígenas, resultando num currículo eurocêntrico, hegemônico e homogêneo, que ignora a diversidade linguística e sociocultural existente no país.

Araújo (2021), por sua vez, discute o currículo enquanto espaço de construção da identidade indígena e do diálogo dos conhecimentos indígenas, a partir da teoria e da prática interdisciplinar, considerando aspectos curriculares e pedagógicos próprios da educação

intercultural. De acordo com ela, definir *o que* ensinar implica ideologias, valores e poder, que ficam ainda mais nítidos quando se discute o currículo nas escolas indígenas, visto que essas escolas precisam incluir não apenas conteúdos curriculares específicos, mas também metodologias de ensino propriamente indígenas, abrindo espaço para os modos próprios de construção de conhecimento das sociedades indígenas.

A autora diz que a elaboração do currículo deve ser encarada como algo em permanente construção, respeitando as decisões da escola e da comunidade a que ele serve. Muitas vezes, contudo, o currículo desenvolvido nas escolas indígenas consiste apenas numa adaptação dos currículos das escolas não indígenas, contradizendo os princípios da especificidade, da diferença, da interculturalidade, do bilinguismo/multilinguismo e da coletividade característicos da EEI e que estão previstos no RCNEI.

Dessa forma, Araújo (2021) aponta três questões fundamentais que devem ser consideradas pelo poder público, quando da construção do currículo indígena:

primeiro, não dá para pensar uma política que não é a de inclusão e sim de reconhecimento, sem conhecer o sujeito e, aqui, eu me refiro não somente ao aluno, mas também ao professor, pais de alunos, lideranças e demais membros da comunidade; segundo, o poder público deve estar aberto para compreender e dialogar com esse conjunto de sujeitos para uma construção coletiva de novos saberes e dos saberes intrínsecos de cada povo e, ou comunidade; e, por último, é preciso construir uma diretriz específica, em especial, uma matriz curricular aberta para esse diálogo, a qual, por sua vez, significa o início do caminho a ser trilhado na prática e organização pedagógica do professor indígena (Araújo, 2021, p. 31).

No entanto, em geral, o desenvolvimento do currículo indígena depara-se com entraves burocráticos, como, por exemplo, questões políticas do Estado ou de municípios (cf. Espar, 2014; Silveira, 2012), os quais não compreendem o processo de construção do currículo indígena específico, diferenciado, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitário e, portanto, acabam desrespeitando a identidade, a autonomia e a cultura indígenas.

Apesar do respaldo legal, a EEI no Brasil, mais especificamente, em Pernambuco, ainda coloca inúmeros desafios, como, por exemplo, a escassez de material didático específico, que interfere diretamente no currículo das escolas indígenas do estado. Além disso, concordamos com Araújo (2021), quando ela destaca a importância da territorialidade para os povos indígenas, bem como para o estabelecimento de uma educação escolar específica, diferenciada e intercultural.

No caso do povo Pankará, apesar de o território ter sido reconhecido em 2003, a TI Pankará ainda não foi demarcada. Nesse contexto, os povos indígenas, dentre os quais os Pankará, “[...], expulsos dos seus territórios originários, passam por um processo de

reconquista, retomando seus territórios tradicionais, reafirmando sua identidade étnica e buscando diuturnamente construir uma educação escolar nas aldeias, com as devidas especificidades” (Araújo, 2021, p. 33). A esse respeito, neste ano de 2024, o povo Pankará comemora 20 anos do processo de retomada da TI Pankará e da educação escolar Pankará. Esse processo, contudo, não ocorreu pacificamente: foi marcado pelas lutas e resistências do povo Pankará, que ainda permanece lutando pela efetivação do direito à demarcação da TI Pankará, como também à EEI específica, diferenciada e intercultural.

Numa linha de pensamento semelhante à de Silva, T. (1999), considerando que o currículo consiste num instrumento de poder, que, além de propiciar conhecimentos com determinado viés ideológico, implica a formação de identidades, de subjetividades, de valores, Araújo (2021), pensando a educação escolar Tuxá, propõe a construção de um currículo aberto, ou seja, um currículo que seja continuamente (re)desenhado pelos próprios povos indígenas, de maneira autônoma. Esse currículo, conforme ela, respalda-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), como também na legislação da EEI, a qual se fundamenta no princípio da autodeterminação dos povos indígenas e da ampla participação da comunidade na definição da EEI.

Faz-se necessário considerar que as sociedades indígenas têm uma concepção de ser humano desejável diferente daquela da sociedade nacional. Portanto, a construção do currículo indígena deve ser realizada considerando os aspectos específicos da concepção de ser humano dessas sociedades. Ademais, “[...] o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (Silva, T., 1999, p. 15). Diante disso, deve-se promover a valorização dos conhecimentos indígenas, uma vez que esses conhecimentos são responsáveis pela formação das identidades indígenas, possibilitando a construção de um currículo específico, diferenciado e intercultural.

Na próxima subseção, discutimos o ensino de língua portuguesa na educação básica.

2.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta subseção, refletimos sobre o ensino de língua portuguesa na educação básica. Para tanto, primeiramente, discorreremos acerca das principais características das duas orientações do pensamento filosófico-linguístico – o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato –, bem como das concepções de língua(gem) – língua(gem) como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como interação. Em segundo lugar, realizamos um breve percurso histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil, destacando a concepção de língua(gem) vigente em cada período histórico desse ensino. Por fim, discutimos as implicações da concepção sociointeracionista e dialógica da língua(gem) como quadro referencial para o ensino de língua portuguesa, enfocando as práticas de leitura, análise linguística, escrita e oralidade.

2.2.1 As duas orientações do pensamento filosófico-linguístico: concepções de língua(gem)

No livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin ([1929/1930] 2006) estabelece críticas às duas orientações de análise da língua(gem) predominantes na Filosofia da Linguagem e na Linguística Geral até então – o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato –, propondo uma nova abordagem da produção e da função do signo, em especial, do signo linguístico, de modo a configurar uma orientação sociológica para o estudo da língua(gem).

Segundo o teórico russo, o subjetivismo individualista, do qual Wilhelm von Humboldt se constitui como um dos mais notórios representantes, interessa-se pelos atos de criação individual da fala. Na concepção da primeira orientação do pensamento filosófico-linguístico, nada na língua permanece estável, pois “[...] as leis da criação linguística – sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua – são as leis da psicologia individual [...]” (Bakhtin, [1929/1930] 2006, p. 71). Além disso, a língua relaciona-se a outras manifestações ideológicas, principalmente àquelas pertencentes aos domínios da arte e da estética.

Segue-se que, em todo ato de fala, o importante, do ponto de vista da evolução da língua, não são as formas gramaticais estáveis, efetivas e comuns a todas as demais enunciações da língua em questão, mas sim a realização estilística e a modificação das formas abstratas da língua, de caráter individual e que dizem respeito apenas a esta enunciação (Bakhtin, [1929/1930] 2006, p. 75).

Ademais, consoante a primeira orientação, entende-se que

[...] a essência da língua está precisamente na sua história. A lógica da língua não é absolutamente a da repetição de formas identificadas a uma norma, mas sim uma renovação constante, a individualização das formas em enunciações estilisticamente únicas e não reiteráveis. *A realidade da língua constitui também sua evolução* (Bakhtin, [1929/1930] 2006, p. 82, grifo do autor).

No entanto, o autor argumenta que o *proton pseudos* do subjetivismo individualista consiste, justamente, na tentativa de explicar o ato de fala através das condições do psiquismo individual do sujeito, visto que “[...] o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual [...]; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. *A enunciação é de natureza social*” (Bakhtin, [1929/1930] 2006, p. 111, grifo do autor).

O objetivismo abstrato, por sua vez, defende que todos os fatos da língua – físicos, políticos, econômicos, entre outros – localizam-se no sistema linguístico. As leis que regem o sistema interno da língua “[...] são puramente *imanes e específicas*, irredutíveis a leis ideológicas, artísticas ou a quaisquer outras” (Bakhtin, [1929/1930] 2006, p. 79, grifo do autor). De acordo com Bakhtin ([1929/1930] 2006), na concepção da segunda orientação do pensamento filosófico-linguístico, a língua consiste num sistema estruturado, composto por um conjunto de formas – fonéticas, gramaticais e lexicais –, as quais, consideradas num determinado momento da história (sincronia), são mutuamente dependentes e complementares. Esse sistema obedece a leis linguísticas específicas independentes da consciência individual, cabendo ao sujeito apenas assimilá-lo.

Sabemos que a língua modifica-se no processo de evolução histórica de determinada comunidade linguística, como demonstra a diferença de identidade normativa das formas linguísticas em diferentes épocas. No entanto, a segunda orientação sugere que “entre a lógica que governa um sistema de formas linguísticas num determinado momento da história e a lógica (ou antes, a ausência de lógica) da evolução histórica destas formas, nada pode haver de comum” (Bakhtin, [1929/1930] 2006, p. 80). O objetivismo abstrato, portanto, distancia-se da história do sistema da língua.

Ferdinand de Saussure e os demais representantes da Escola de Genebra são considerados a maior expressão da segunda orientação do pensamento filosófico-linguístico. Saussure distingue a língua dos atos individuais de enunciação, partindo “[...] do princípio de uma tríplice distinção: *le langage*, *la langue* (como sistema de formas) e o ato da enunciação

individual, *la parole*” (Bakhtin, [1929/1930] 2006, p. 85, grifo do autor), opondo, portanto, a língua à fala como o social ao individual. No entanto, o teórico russo afirma que nisso consiste o *proton pseudos* de Saussure e do objetivismo abstrato, uma vez que

[...] a forma linguística [...] sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (Bakhtin, [1929/1930] 2006, p. 96, grifo do autor).

Na contramão do subjetivismo individualista e do objetivismo abstrato, o autor defende que

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin, [1929/1930] 2006, p. 125, grifo do autor).

A citação acima apresenta o ponto central da teoria bakhtiniana, no tocante à língua(gem): a interação verbal. Portanto, para estudar o fenômeno da língua(gem), faz-se necessário

[...] situar os sujeitos – emissor e receptor do som –, bem como o próprio som, no meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. [...] Portanto, *a unicidade do meio social e a do contexto social imediato* são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico [...] possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem (Bakhtin, [1929/1930] 2006, p. 69-70, grifo do autor).

As ideias de Bakhtin e do Círculo levaram cerca de 20 anos para chegar ao Brasil, mas conseguiram modificar significativamente a concepção de língua(gem) e de ensino de língua até então vigente, pois intensificaram as reflexões no campo da Linguística e da Educação, “[...] com a introdução de uma concepção histórico-discursiva de sujeito e da afirmação de uma ordem social na qual se inscreve a linguagem, vista a partir de uma perspectiva dialógica” (Morato, 2004, p. 330 *apud* Costa-Hübes, 2011, n. p.).

Costa-Hübes (2011) esclarece que, antes da década de 1980, mais especificamente no período da ditadura militar (1964-1985), o acesso aos livros do teórico russo e do Círculo não era permitido, visto que eles eram considerados inadequados para a manutenção da ordem social. No entanto, com a redemocratização do país, após a ditadura militar, emergiram discursos, sobretudo no âmbito acadêmico, ancorados em novas abordagens teóricas e metodológicas – dentre as quais a Linguística da Enunciação, à luz do pensamento bakhtiniano –, com o propósito de “[...] divulgar uma nova relação entre o homem, a sociedade e a linguagem; entre a educação e o trabalho; entre a teoria, a prática e as formas de aprendizagem, principalmente da língua(gem)” (Costa-Hübes, 2011, n. p.), contestando a explicação sobre a relação entre o indivíduo e a sociedade como ação daquele sobre o meio ou do meio sobre aquele. Diante disso,

a linguagem passou a ser interpretada como ação humana mediadora entre o homem e a sociedade, por ajudá-lo a entender, a interpretar, a representar, a influenciar, a modificar e a transformar a realidade. Assim, no contexto da interação entre o homem e o meio, as relações de mediação ocorrem *na* e *pela* linguagem (Costa-Hübes, 2011, n. p., grifo nosso).

Dessa forma, na década de 1980, iniciou-se um intenso processo de renovação paradigmática no ensino de língua portuguesa no Brasil, uma vez que os discursos, até então silenciados, questionavam o ensino em vigor, à medida que divulgavam a proposta sociointeracionista de língua(gem), a qual concebe a língua(gem) “[...] como uma prática social/discursiva realizada entre sujeitos e em contextos sócio-históricos específicos. Desse modo, acredita-se que essa prática não é neutra e que, por meio dela, não apenas falamos, mas também nos constituímos e agimos socialmente” (Suassuna, 2012, p. 12).

Nesse período, a publicação do livro *O texto na sala de aula: leitura e produção*²⁴ (1984), organizado por João Wanderley Geraldi, também contribuiu significativamente para repensar o ensino da língua portuguesa, pois nele são abordados os aspectos pedagógicos e sociais desse ensino, bem como atividades com o texto na sala de aula. Nesse livro, Geraldi ([1984] 1997a) defende que “[...] toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula” (Geraldi, [1984] 1997a, p. 40). Em outras palavras, os conteúdos ensinados, os procedimentos metodológicos desenvolvidos, a avaliação da

²⁴ Em 1997, o livro passou a ser publicado pela editora Ática e teve o título reduzido para *O texto na sala de aula*.

aprendizagem realizada, entre outros, corresponderão às escolhas do professor, em consonância com sua visão de mundo e de linguagem.

Além disso, o autor destaca que, na maioria dos casos, discussões sobre *para que* ensinar são colocadas em segundo plano, à medida que aquelas relacionadas a *como*, *quando* e *o que* ensinar são evidenciadas. No entanto, a resposta ao *para que* informará as diretrizes básicas para o desenvolvimento do trabalho do professor. Em relação ao ensino de língua portuguesa, “[...] uma resposta ao ‘para que’ envolve tanto uma *concepção de linguagem* quanto uma postura relativamente à educação. Uma e outra se fazem presentes na articulação metodológica” (Geraldi, [1984] 1997a, p. 41, grifo do autor).

Diante disso, dialogando com o pensamento bakhtiniano, Geraldi ([1984] 1997a) aponta três concepções de língua(gem) – língua(gem) como expressão do pensamento, língua(gem) como instrumento de comunicação e língua(gem) como interação – e relaciona-as, respectivamente, a três grandes correntes dos estudos linguísticos: Gramática Tradicional; Estruturalismo e Transformacionalismo; Linguística da Enunciação.

Essas concepções de língua(gem) configuraram diferentes períodos da história do ensino de língua portuguesa no Brasil, visto que “[...] o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino” (Travaglia, 2006, p. 21), ou seja, a concepção de língua(gem) adotada pelo professor interfere diretamente no ensino de língua portuguesa.

2.2.2 As concepções de língua(gem) e o ensino de língua portuguesa no Brasil: um breve percurso histórico

Enquanto disciplina curricular, “[...] institucionalmente determinada, a LP [língua portuguesa] constitui um princípio de controle da produção do discurso. Com efeito, há um silenciamento das vozes dos partícipes do processo ensino-aprendizagem, como um todo e, em particular, de língua” (Barros, 2008, p. 35-36, acréscimo nosso), que deve ser considerado, principalmente no ensino de língua portuguesa na EEI.

Sabemos que, quando os colonizadores chegaram ao Brasil, encontraram línguas e culturas diversas, pertencentes a diferentes povos indígenas, mas as políticas linguísticas integracionistas instituídas pelo Estado brasileiro, sobretudo no período Pombalino (1750-1777), levaram ao desaparecimento da maior parcela das 1.300 línguas indígenas existentes antes da chegada dos colonizadores, restando apenas cerca de 274 línguas indígenas faladas atualmente, consoante o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE). Nesse espaço de enunciação – língua oficial/língua nacional e línguas indígenas –, percebe-se, por um lado, a tentativa de silenciamento das vozes indígenas; e, por outro, a força discursiva das vozes dos colonizadores (Barros, 2008).

Diante disso, acreditamos que, para analisar as atuais práticas de ensino de língua portuguesa desenvolvidas pelos professores, seja nas escolas indígenas ou nas escolas não indígenas, faz-se imprescindível refletir sobre o ensino dessa disciplina no Brasil ao longo do tempo, pontuando as características da concepção de língua(gem) vigente em cada período histórico, bem como as suas implicações pedagógicas.

Segundo Barros (2008), aproximadamente em 1532, a língua portuguesa começou a ser introduzida no Brasil, relacionando-se com as línguas indígenas e, posteriormente, tornando-se a língua oficial, ou seja, a língua dos documentos oficiais e dos sujeitos ligados à administração pública. No entanto, Silva e Cyranka (2009), por sua vez, esclarecem que, até o século XVIII, a língua portuguesa, apesar de ser considerada a língua oficial, não era dominante no país, pois, com ela, coexistiam as línguas indígenas, o *nheengatu* – a chamada língua geral – e o latim, no qual se ancorava o ensino secundário e superior jesuítico. Dessa forma, a língua portuguesa consistia apenas num “[...] instrumento para a alfabetização nas chamadas escolas menores, e dela passava-se para o latim, conforme determinava o *Ratio Studiorum*, que era o programa de estudos da Companhia de Jesus [...]” (Silva; Cyranka, 2009, p. 272, grifo das autoras).

Soares (1998), por seu turno, analisa o ensino da disciplina curricular língua portuguesa no Brasil, a partir de duas perspectivas relevantes e complementares: a sociopolítica, que destaca a influência de fatores externos – sociais, políticos, econômicos e culturais – no ensino de língua portuguesa; e a linguística, que ressalta como fatores internos – próprios do campo epistêmico, como as concepções de língua(gem) – influenciam esse ensino. De acordo com ela, até aproximadamente os anos 1950, o ensino de língua portuguesa destinava-se às classes privilegiadas da população brasileira, favorecidas com o acesso assegurado à escolarização e falantes do dialeto de prestígio social ensinado na escola, o que aponta para as condições sociopolíticas que caracterizavam a escola e o ensino nela realizado. A função desse ensino, portanto, consistia em levar à aprendizagem da estrutura e do funcionamento desse dialeto, através dos estudos gramaticais e do contato com textos literários, a fim de desenvolver no aluno as habilidades de leitura e escrita.

Na realidade, o ensino de língua portuguesa realizava-se dessa forma desde o Período Colonial, visto que, até meados do século XVIII, limitava-se à alfabetização, seguida da aprendizagem da gramática do latim, da retórica – herança da Antiguidade greco-romana

passada, no Brasil, pelos padres católicos – e da poética. A autora explica que, quando a Reforma Pombalina (1759) instituiu a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa no Brasil e em Portugal, o ensino realizou-se como ensino da gramática da língua portuguesa e, até o final do século XIX, da retórica e da poética, seguindo a tradição do ensino do latim.

A denominação de *língua portuguesa* ou *português* surgiu apenas nas décadas finais do século XIX, mas a disciplina curricular língua portuguesa continuou a ser concebida como estudo da gramática e leitura de autores portugueses e brasileiros, vistos como modelos a ser imitados. Conforme Soares (1998), o objetivo do ensino de língua portuguesa consistia em ensinar a reconhecer o sistema linguístico, através do aprendizado da gramática da língua e da utilização de textos, dos quais se destacavam estruturas linguísticas para proceder à análise gramatical.

Nesse período, compreendia-se a língua(gem) como *expressão do pensamento*. Travaglia (2006) afirma que, consoante a concepção de língua(gem) como expressão do pensamento, falar e escrever bem implica organizar o pensamento de maneira lógica, seguindo determinadas regras, a fim de exteriorizar esse pensamento através de uma língua(gem) articulada. Diante disso, “[...] o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa, está constituído não depende em nada de *para quem* se fala, *em que situação* se fala (onde, como, quando), *para que* se fala” (Travaglia, 2006, p. 22, grifo nosso).

No entanto, a partir dos anos 1960, estabeleceram-se novas condições sociopolíticas e, conseqüentemente, uma nova concepção de língua(gem). Soares (1998) destaca que, com a democratização da escola, as camadas populares conquistaram o direito à escolarização: agora, estão presentes na escola, também, os alunos pertencentes a essas camadas, “[...] que trazem para as salas de aula a inusitada presença de padrões culturais e variantes linguísticos diferentes daqueles com que a escola estava habituada a conviver – tornam-se outras, pois, as condições culturais e linguísticas para o ensino do português” (Soares, 1998, p. 56).

Além disso, a ditadura militar, implantada no Brasil nos anos 1960, ambicionando o desenvolvimento do capitalismo através da expansão industrial, atribuiu à escola a responsabilidade de fornecer recursos humanos para tal. Assim, definiu-se a qualificação para o trabalho como objetivo primordial do ensino de primeiro e segundo graus. A autora esclarece que o ensino da gramática e do texto ficou em segundo plano, uma vez que “[...] os objetivos são, agora, pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como *emissor-codificador* e como *recedor-decodificador* de mensagens, pela utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais”

(Soares, 1998, p. 57, grifo da autora). Dessa forma, a disciplina escolar língua portuguesa passou a denominar-se *comunicação e expressão* e *comunicação em língua portuguesa* no ensino de 1º e 2º graus, respectivamente.

Nesse período, concebia-se a língua(gem) como *instrumento de comunicação*. Travaglia (2006) diz que, no contexto dessa concepção, a língua é definida como um código, um conjunto de signos combinados a partir de determinadas regras, com o objetivo de transmitir a mensagem de um emissor a um receptor. Esse código, portanto, deve ser dominado pelo falante e utilizado de forma preestabelecida e convencionada.

Na segunda metade dos anos 1980, período da redemocratização do Brasil após a ditadura militar, a concepção de língua(gem) como instrumento de comunicação começou a perder espaço no contexto político e ideológico, principalmente devido ao surgimento das novas teorias, desenvolvidas nos campos da Linguística, da Psicologia da Aprendizagem e da Educação. Segundo Soares (1998), os resultados negativos das redações no vestibular evidenciaram uma “crise da escrita” no país, contribuindo, por um lado, para a defesa do retorno ao ensino gramatical; e, por outro, para repensar a escola, que não procurou modificar-se para atender adequadamente aos alunos pertencentes às camadas populares. Ademais, pressionado por recorrentes protestos do âmbito educacional, o Conselho Federal de Educação retirou as denominações *comunicação e expressão* e *comunicação em língua portuguesa*, voltando a disciplina curricular a ser denominada de *língua portuguesa* ou *português*.

No final dos anos 1980 e início dos anos 1990, a renovação paradigmática da Linguística abriu espaço para uma diversidade de teorias linguísticas que, ao invés da palavra ou frase isoladas, consideravam o texto como objeto privilegiado de estudo e análise, o que contribuiu para o fim da hegemonia da Linguística Estruturalista e Gerativo-transformacional. De acordo com a autora, as contribuições de diferentes campos das ciências linguísticas – Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática, Análise do Discurso, entre outros – chegaram à escola, alterando significativamente o ensino de língua portuguesa nela realizado, pois acarretaram o surgimento de nova concepção de língua(gem): *língua(gem) como interação*, “[...] que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (Soares, 1998, p. 59).

Nas palavras de Travaglia (2006), por sua vez, consoante a concepção de língua(gem) como interação,

a linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais [...] (Travaglia, 2006, p. 23).

Antunes (2009) explica que, no campo da Linguística, começou-se a pensar a língua(gem) como forma de atuação social e prática de interação dialógica, ou seja, como forma de agir socialmente, por meio da interação dos sujeitos entre si, o que ocorre concretamente por meio de textos. Vem daí a noção de textualidade²⁵, a qual manifesta-se numa imensa complexidade linguístico-social, o que impõe reconhecer a heterogeneidade e a fluidez próprias das práticas sociais. Diante disso, a palavra ou frase, antes analisadas isoladamente, “[...] passaram a ganhar pleno sentido somente na medida em que são vistas como partes de textos, como componentes de discursos, pelos quais as pessoas dizem, agem, participam, tomam posições, se firmam e se afirmam no aqui e no agora de sua existência” (Antunes, 2009, p. 50-51).

Além disso, conforme Soares (1998), a renovação paradigmática da Linguística contribuiu para o surgimento de nova concepção de gramática, modificando seu papel e função no ensino de língua portuguesa e implicando tanto uma gramática da língua escrita quanto uma gramática da língua falada, visto que também se passou a considerar a modalidade oral da língua “[...] como interação, em que sentidos são produzidos *por e para* uma situação discursiva específica” (Soares, 1998, p. 59, grifo nosso). Consequentemente, surgiram novas orientações para o ensino da leitura e da escrita, que passam a ser compreendidas “[...] como processos de interação autor-texto-leitor, em determinadas circunstâncias de enunciação e no quadro das práticas socioculturais contemporâneas de uso da escrita [...]” (Soares, 1998, p. 59). As novas concepções de língua, texto e gramática redefiniram o objeto de ensino de língua portuguesa. Portanto, os professores precisaram repensar os paradigmas anteriores e redimensionar a prática pedagógica, considerando os referenciais teóricos emergentes.

Em síntese, defendemos a concepção de língua(gem) como interação como ponto de partida para encaminhamentos didático-metodológicos no ensino de língua portuguesa, o que implica considerar as práticas sociais da língua(gem) em funcionamento e compreender o

²⁵ “Por textualidade, então, se pretende considerar a condição que têm as línguas de somente ocorrerem sob *a forma de textos* e as propriedades que um conjunto de palavras deve apresentar para poder funcionar comunicativamente” (Antunes, 2009, p. 50, grifo da autora).

papel essencial das interações sociais para o processo de desenvolvimento e da aprendizagem dos sujeitos da linguagem; além do mais, é preciso posicionar-se, na sala de aula, em relação às variedades linguísticas, entendendo-as como elementos sócio-históricos que são representativos de determinados grupos de sujeitos (Costa-Hübes, 2011), dentre os quais o povo Pankará.

2.2.3 A concepção sociointeracionista e dialógica da língua(gem) como quadro referencial para o ensino de língua portuguesa

A noção de interação como categoria teórica se fez presente no Brasil no começo da década de 1960, mas veio a ocupar um maior espaço apenas no final dos anos 1970. Nesse período, com as contribuições da obra de Bakhtin e do Círculo, os pesquisadores começaram a refletir sobre as implicações da concepção sociointeracionista e dialógica da língua(gem) como quadro referencial para o ensino de língua portuguesa, recomendando a reconfiguração dos pressupostos teóricos, dos objetivos, dos procedimentos de ensino, entre outros (Costa-Hübes, 2011; Silva, Cox, 2002).

Diante disso, os anos 1980 e 1990 marcaram a história do ensino de língua portuguesa no Brasil, pois passou-se a defender que o ensino tradicional – orientado pelo subjetivismo individualista e pelo objetivismo abstrato – deveria ser discutido e reorientado pela concepção de língua(gem) como interação. Essa concepção, segundo Geraldi ([1984] 1997a), compreende a língua(gem) como lugar de interação humana, *na qual e através da qual* o indivíduo torna-se sujeito. Portanto, pressupõe um ensino de língua diferenciado daquele centrado na gramática tradicional – que, em geral, prioriza o ensino da metalinguagem –, visto que implica considerar a língua(gem) em funcionamento, ou seja, as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam, ao invés de focalizar a metalinguagem em perspectiva normativa, por meio de atividades descontextualizadas.

Nessa direção, Geraldi ([1984] 1997b) indicou diferentes práticas de linguagem para estruturar o ensino de língua portuguesa, compreendendo-as no interior da concepção de língua(gem) como interação. Em linhas gerais, sua proposta metodológica, pensada para o segmento dos anos finais do ensino fundamental – 5ª a 8ª séries, na época –, consistia em desenvolver, em torno do texto, três práticas fundamentais e articuladas: leitura, análise linguística e escrita.

Dialogando com o autor supracitado, Suassuna (2012) esclarece que, em relação aos procedimentos didático-metodológicos,

[...] as orientações atuais para o ensino da língua sugerem que o *texto* esteja no centro do processo de ensino-aprendizagem. O objetivo maior das aulas de português é o de formar o cidadão leitor e produtor de textos. Entretanto, isso não será conseguido apenas com as práticas do ler e do escrever por si mesmas, mas com uma reflexão sistemática sobre essas práticas, reflexão que seja capaz de gerar teorias e explicações sobre o funcionamento dos textos e discursos e aplicações desses conhecimentos em situações novas. Por isso, defende-se que o ensino de língua portuguesa gire em torno de três práticas linguísticas fundamentais e articuladas: a leitura, a escrita e a análise linguística (Suassuna, 2012, p. 21, grifo da autora).

Geraldi ([1984] 1997c), por sua vez, pontua que a articulação das práticas de leitura, análise linguística e escrita no ensino de língua portuguesa possui dois objetivos correlatos: “a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita” (Geraldi, [1984] 1997c, p. 88).

Dessa forma, em diálogo com Suassuna (2012) e Geraldi ([1984] 1997b; 1997c), defendemos que o ensino de língua portuguesa deve orientar-se pelas práticas de leitura, análise linguística e produção de textos (orais e escritos), a partir de situações reais da língua(gem) em funcionamento. Para a articulação dessas práticas, recomendamos partir de textos – enquanto objetos de ensino e nível de análise – dos mais diversos gêneros²⁶ – considerando o conteúdo temático, os interlocutores, o contexto, a construção composicional do gênero e o estilo (Bakhtin, 1997) –, por meio do trabalho com projetos didáticos temáticos (cf. Suassuna, Santos, Rodrigues, 2014; Aguiar, Suassuna, 2014; Suassuna, Melo, Coelho, 2006).

Como mencionamos anteriormente, com a virada pragmática, a textualidade começou a ser encarada como fundamento para o ensino de língua, elegendo-se o texto como ponto de partida, uma vez que ele abrange “[...] uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência [...]” (Antunes, 2009, p. 51-52), favorecendo, portanto, o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno (cf. Travaglia, 2006).

²⁶ Nesta pesquisa, consideramos indistintamente os termos *gênero discursivo* e *gênero textual*, assumindo a definição de ambos como “[...] *tipos relativamente estáveis de enunciados* [...]” (Bakhtin, 1997, p. 279, grifo do autor).

No que se refere aos gêneros discursivos, no livro *Estética da criação verbal*, Bakhtin (1997) explica que

a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. Os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas, também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, sendo isso o que denominamos *gêneros do discurso* (Bakhtin, 1997, p. 279, grifo do autor).

Em outras palavras, o enunciado consiste numa unidade do discurso, ele é produzido e se insere numa determinada situação social, excedendo os limites do próprio texto. Ele surge na inter-relação discursiva, o que significa que não deve ser encarado como adâmico, mas como réplica a outros enunciados anteriores. Cada enunciado constitui um novo acontecimento, logo, não pode ser repetido, apenas retomado.

Os gêneros, por seu turno, possuem certa regularidade ou estabilidade, ou seja, apresentam traços típicos – relacionados a sua natureza verbal (linguística) – que são reconhecidos pelos falantes, constituindo-se historicamente nas atividades humanas em situações de interação. Portanto, no ensino de língua portuguesa, não podemos encarar os gêneros apenas como formas; devemos, antes, compreendê-los em sua função social.

Além disso, os gêneros são resultados do encontro entre três dimensões constitutivas: 1) o conteúdo, que corresponde a seus aspectos temáticos; 2) o estilo verbal ou o aspecto expressivo, que diz respeito à sua dimensão linguística (lexical, frasal, gramatical, entre outras); e 3) a construção composicional ou o aspecto formal do texto, ou seja, a estruturação do texto propriamente dita. Por isso, Bakhtin (1997) define os gêneros como *tipos relativamente estáveis de enunciados*. No entanto, ele chama a atenção para a sua heterogeneidade.

Corroborando o autor supracitado, Antunes (2009) diz que, se, por um lado, conseguimos prever os modos de desenvolver determinado gênero, considerando certas regularidades, das quais resultam as nossas expectativas relacionadas à atividade verbal, por outro, os gêneros são também flexíveis, pois

[...] variam no decorrer do tempo, das situações, conforme a própria trajetória cultural diferenciada dos grupos em que acontecem. Variam ainda porque assumem

novas formas, novas representações e valores; porque alteram sua frequência de ocorrência ou, ainda, porque surgem ‘caras novas’, isto é, surgem gêneros novos [...] (Antunes, 2009, p. 55).

Ainda nas palavras da autora,

tais variações acentuam, por um lado, aquele aspecto heterogêneo das atividades verbais e, por outro, o caráter inter-relacional das propriedades da textualidade, pois cada variação de um texto significa, na verdade, uma resposta pessoal do sujeito às condições concretas de produção e circulação de seu discurso. Assim, [...] ao considerar a tipicidade dos textos, não podemos deixar de lado a flexibilidade com que aquelas regularidades acontecem (Antunes, 2009, p. 55).

Nessa perspectiva, além do aspecto linguístico, os gêneros abrangem outros elementos, visto que incorporam normas e convenções determinadas pelas práticas sociais mediadas pela língua(gem), integrando o nosso conhecimento de mundo. Antunes (2009) esclarece que o conceito de *gêneros*

[...] retoma – ampliando-o, no entanto – um pressuposto básico da textualidade: *o de que a língua usada nos textos – dentro de determinado grupo – constitui uma forma de comportamento social*. Ou seja, as pessoas cumprem determinadas atuações sociais por meios verbais, e tais atuações – a exemplo do todo social – são tipificadas, estabilizadas; por outras palavras, são sujeitas a modelos, em que a recorrência de certos elementos lhes dá exatamente esse caráter de estabelecido, de típico, de regular. É esse caráter de ‘regular’ que faz com que o próprio conteúdo de um gênero possa ser previsto (Antunes, 2009, p. 54-55, grifo da autora).

Diante disso, podemos afirmar que nós interagimos por meio dos gêneros e conseguimos reconhecer diferentes textos com base em nosso conhecimento acerca dos gêneros, uma vez que, diante das diferentes situações de interação, criamos formas de construir os textos, que servem como modelo para a produção de novos textos (Leal; Melo, 2007).

2.2.3.1 O ensino da leitura

Como mencionamos anteriormente, durante muito tempo, a escola concebeu a língua(gem) como um código, por meio do qual se expressava o pensamento individual do sujeito. Essa concepção de língua(gem) – presente, ainda hoje, no ensino de língua portuguesa – entende que ler corresponde a decifrar um código. Diante disso, segundo Suassuna (2011), priorizam-se, na alfabetização, atividades mecanicistas e repetitivas, centradas na palavra. Nas séries posteriores, por sua vez, elege-se o texto como modelo, por diferentes meios: 1) a

leitura vozeada; 2) o texto como objeto de imitação; e 3) o texto como objeto de fixação de sentidos previamente atribuídos – principalmente pelo professor.

No entanto, consoante a concepção de leitura predominante, hoje, na Linguística Aplicada (doravante, LA), entende-se a leitura como prática social, através da qual autor e leitor interagem em condições específicas (Kleiman, 2004). Geraldi ([1984] 1997c, p. 91) defende que “[...] a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto”. Magalhães (2011), por seu turno, argumenta que a leitura consiste numa atividade complexa – na qual o leitor produz sentidos –, social e cognitiva, implicando a interação entre autor e leitor, bem como a execução de operações mentais.

Nessa direção, ao criticar concepções simplistas de leitura,²⁷ ou seja, aquelas que diminuem a complexidade processual do ato de ler, Silva, E. (1999) propõe uma perspectiva de cunho interacionista, defendendo que a leitura, na realidade, implica interagir, produzir sentidos e compreender e interpretar. Dessa forma, o leitor, por meio dos seus conhecimentos e experiências anteriores, dialoga com o texto, agindo sobre ele, à medida que o texto também age sobre aquele. Além disso, mesmo estabelecendo limites aos processos de interpretação, o texto pode suscitar diversos sentidos, o que significa que repertórios diferentes produzirão diferentes sentidos. A leitura, portanto, “[...] envolve um *projeto* de compreensão e um *processo* de interpretação” (Silva, E., 1999, p. 17, grifo do autor): o primeiro refere-se ao propósito para a leitura; o segundo, à abordagem do texto pelo leitor, que realiza a leitura à luz das lentes paradigmáticas ou teóricas do seu repertório prévio.

Na contramão do pensamento dos autores supracitados, no modelo tradicional de ensino prioriza-se, em geral, a leitura de textos presentes em cartilhas ou livros didáticos e em “[...] documentos escritos que perderam suas características de objetos socioculturais” (Suassuna, 2011, n. p.), dentre os quais fragmentos de textos literários. Em relação aos objetivos da leitura, Suassuna (2011) afirma que predominam a procura de informações explícitas, o que implica ler o texto de modo previsto e encontrar respostas também previstas. Os procedimentos didático-metodológicos, por sua vez, geralmente, compreendem “[...] uma conversa prévia sobre o conteúdo do texto, leitura silenciosa pelos alunos, leitura em voz alta pelo professor e depois pelos alunos, e, finalmente, as atividades escritas de interpretação/redação [...]” (Suassuna, 2011, n. p.).

Diante disso, a autora defende uma abordagem cultural do ensino da leitura, destacando que se faz necessário reconhecer a dimensão cultural e não escolar da leitura,

²⁷ Ler é traduzir a escrita em fala; ler é decodificar mensagens; ler é dar respostas a sinais gráficos; ler é extrair a ideia central; ler é seguir os passos da lição do livro didático; e ler é apreciar os clássicos (Silva, E., 1999).

como também fundamentar-se numa concepção ampla de cultura, língua(gem), leitura, processo de ensino-aprendizagem e sala de aula. Para tanto, ela adota a concepção de cultura proposta por Paulo Freire: cultura como resultado material e simbólico das relações dos indivíduos entre si e com a natureza. No que se refere à concepção de língua(gem), ela assume a concepção de língua(gem) como interação, como prática simbólica sócio-histórica, o que significa considerar “[...] a existência de sujeitos, de uma condição sócio-histórica de produção do discurso, de um dizer marcado pela intencionalidade” (Suassuna, 2011, n. p.).

Suassuna (2011) afirma que, para reinventar a prática de leitura na escola, faz-se necessário considerar a forma como os sujeitos – professor e aluno – relacionam-se com a leitura e a escrita, respeitando a história de leitores que eles carregam consigo e que configura a sua compreensibilidade. Dessa forma, à escola cabe promover a inserção do aluno no mundo letrado, possibilitando que ele compreenda as ações realizadas por meio da escrita, como também a cultura criada ao redor dela, aprendendo a lidar com as múltiplas linguagens presentes na sociedade, dentre as quais as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Em síntese, procurando afastar-nos das concepções simplistas de leitura, criticadas por Silva, E. (1999), concebemos a leitura como processo de interlocução, como prática social e histórica e como produção de sentidos (Magalhães, 2011; Kleiman, 2004; Geraldí, [1984] 1997c; Silva, E., 1999). Dialogando com Magalhães (2011), defendemos ainda que a leitura consiste numa atividade complexa, social e cognitiva, que exige do leitor (agente ativo) a mobilização de diferentes processos sociais e atividades mentais. Além disso, assim como Suassuna (2011), acreditamos que o sentido não está no texto, mas se constrói no momento mesmo da interlocução entre autor e leitor, mediada pelo texto.

Diante disso, concordamos com Magalhães (2011), quando ela diz que faz-se necessário fundamentar-se na concepção de língua(gem) como interação e dominar as teorias de gêneros e de letramentos, a fim de não reduzir o processo de leitura à mera decodificação, como ainda acontece nas escolas, em geral.

2.2.3.2 O ensino da análise linguística

Segundo Suassuna (2012), Geraldí cunhou o termo *análise linguística* em 1981, quando da publicação do artigo *Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa* (1981), no qual propõe a articulação das práticas de leitura, análise linguística e escrita. Posteriormente, o professor e pesquisador realizou ligeiras modificações no texto,

publicando-o no livro *O texto na sala de aula: leitura e produção* (1984), sob o título *Unidades básicas do ensino de português*.

Geraldi ([1984] 1997b) esclarece que, muito além do mero gosto por novas terminologias, “a análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto [...]” (Geraldi, [1984] 1997b, p. 74), dentre as quais coesão e coerência textuais, adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos presentes no texto, entre outras.

Diante disso, Suassuna (2012), citando Geraldi, elenca as características do trabalho com a prática de análise linguística na sala de aula:

- a. nasceria da propriedade que tem a linguagem de referir-se a si própria;
- b. estaria baseada na capacidade que todo falante tem de refletir e atuar sobre o sistema linguístico;
- c. seria praticada, primordialmente, a partir da escrita do aluno, num processo de revisão e reescrita textual, o qual exige uma tomada de consciência dos mecanismos linguísticos e discursivos acionados quando do uso da linguagem;
- d. teria um sentido mais amplo do que aquele já associado ao termo *gramática*, uma vez que daria conta de processos e fenômenos enunciativos, e não apenas de ordem estrutural (Suassuna, 2012, p. 12, grifo da autora).

Destacamos que a prática de análise linguística não significa abandonar a gramática, visto que deve-se, sim, ensinar gramática²⁸ na escola. No entanto, esse ensino “[...] não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina” (Geraldi, [1984] 1997b, p. 74). Para tanto, Geraldi ([1984] 1997b) defende que deve-se priorizar a reescrita do texto do aluno, o que, evidentemente, não exclui o trabalho com aspectos sistemáticos da língua.

A esse respeito, Suassuna (2012) argumenta que

[...] o texto do aluno ganha importância na medida em que oferece condições bastante propícias de mobilização de hipóteses e intuições dos aprendizes, mas nem por isso devemos promover a análise linguística apenas a partir de suas produções; o mesmo movimento vale para textos de leitura e para a modalidade oral da língua (Suassuna, 2012, p. 24).

²⁸ Assim como Suassuna (2012), defendemos o ensino de gramática na escola, sendo necessário, contudo, reformular o conceito de *gramática* adotado na sala de aula, pois “[...] não se trata de normas de bem falar e escrever, de regras absolutas de um sistema imutável, mas de uma lógica que toda língua histórica segue, de um conjunto de fenômenos produtivos da linguagem, os quais são passíveis de descrição, reflexão e uso por parte dos usuários” (Suassuna, 2012, p. 20, grifo da autora). Sobre diferentes concepções de gramática, conferir Possenti (1996).

Mendonça (2007), por sua vez, esclarece que a análise linguística possibilita a reflexão sobre os aspectos linguísticos e discursivos que constituem os gêneros, ou seja, por meio de uma análise sistemática e consciente acerca das especificidades de cada gênero, a análise linguística possibilita compreender o seu funcionamento, relacionando-o com as práticas sociais mais amplas. Quando assim realizado, o ensino de análise linguística insere-se num paradigma sociointeracionista de língua(gem), o que implica reconhecer que os gêneros não são apenas estruturas formais, mas são também e principalmente “[...] parte da atividade humana e, portanto, organizados em função dos objetivos comunicativos que ajudam a cumprir nos diversos contextos de interação social [...]” (Mendonça, 2007, p. 74).

Dessa forma, de acordo com a autora, o objeto de estudo da análise linguística consiste, justamente, nas escolhas linguísticas e estratégias discursivas selecionadas pelo falante para produzir sentidos nas interações sociais. Numa mesma linha de pensamento, Suassuna (2012) evidencia que “[...] o fundamental no estudo da gramática/análise linguística é contemplar a variedade de recursos expressivos postos à disposição do falante/escritor para a construção do sentido” (Suassuna, 2012, p. 15).

Nessa perspectiva, a análise linguística possibilita a ampliação das práticas de letramento dos alunos na escola, uma vez que colabora com a elaboração e compreensão de textos (orais e escritos) dos mais diversos gêneros. Para tanto, assim como Geraldi ([1984] 1997b) e Suassuna (2012), Mendonça (2007) recomenda articular a prática de análise linguística às práticas de leitura e escrita, a fim de realizar seu ensino de maneira mais coerente e produtiva.

Suassuna (2012), por seu turno, explica que

[...] o ler e o escrever devem estar articulados a um processo permanente de reflexão sobre as operações linguísticas e discursivas aí implicadas. Ou seja, a análise linguística tanto se dá no momento em que lemos (porque extraímos sentidos do texto, comparamos, notamos alguma inovação, percebemos marcas ideológicas no dizer do outro etc.) quanto no momento em que escrevemos (porque temos que buscar a melhor forma de dizer o que queremos, pensar sobre a escrita das palavras, decidir por uma forma singular ou plural etc.) (Suassuna, 2012, p. 23).

Diante disso, defendemos que a prática de análise linguística deve ser realizada à luz da concepção de língua(gem) como interação, como prática dialógica e discursiva, constitutiva do sujeito, pois “[...] a linguagem não é uma estrutura dada, acabada, mas uma forma de (inter)ação social, que funciona segundo certas condições de produção do discurso – interlocutores, situação sociocomunicativa, gênero, forma de circulação etc.” (Mendonça, 2007, p. 75). Faz-se necessário, portanto, considerar a construção de efeitos de sentido como

ponto central, articulando a prática de análise linguística às práticas de leitura e escrita, por meio do trabalho com os gêneros, focalizando sua função social e promovendo a reflexão sobre a adequação do registro à situação comunicativa na qual determinado gênero se insere.

Nesse sentido, o docente deve articular sempre o conhecimento macro sobre o gênero – função social, formas de circulação, interlocutores privilegiados, temas frequentes, organização geral da informação – e o conhecimento micro a respeito – estruturação dos períodos, escolha de palavras, expressões etc.

Dito de outro modo, o professor deve estar atento para o fato de que essa organização micro dá sustentação para que o gênero cumpra sua função social; as escolhas linguístico-discursivas presentes num dado gênero não são aleatórias, mas ali estão para permitirem que um gênero funcione socialmente (Mendonça, 2007, p. 76-77).

Além disso, chamamos a atenção para a necessidade e importância de considerar o fenômeno da variação linguística nas aulas de língua portuguesa, sobretudo devido à grande diversidade linguística e sociocultural do Brasil. Nessa direção, Faraco (2008) defende uma pedagogia da variação linguística na sala de aula, afirmando que ainda não conseguimos construí-la “talvez porque não tenhamos ainda, como sociedade, discutido suficientemente, no espaço público, nossa heterogênea realidade linguística, nem a violência simbólica que a atravessa” (Faraco, 2008, p. 179).

Conforme o autor, para oferecer uma educação linguística de qualidade, superando estigmas e preconceitos, faz-se necessário debater uma política linguística para o Brasil, aprofundar o conhecimento dos alunos acerca da realidade linguística do país – dando destaque crítico à variação social da língua portuguesa – e procurar alternativas pedagógicas capazes de sensibilizá-los para a variação linguística e seus sentidos socioculturais, “[...] contribuindo para uma reconstrução do nosso imaginário nacional sobre a nossa realidade linguística e, acima de tudo, combatendo a violência simbólica que ainda atravessa nossas relações sociais” (Faraco, 2008, p. 184), principalmente no caso dos grupos minoritários, dentre os quais os povos indígenas.

2.2.3.3 O ensino da escrita

O ensino da escrita desenvolvido nas escolas, em geral, limita-se à produção de textos sobre temas propostos pelo professor, cabendo ao aluno demonstrar o domínio de conceitos e regras gramaticais, o que reduz a escrita a um mero exercício mecânico e descontextualizado. Na maioria dos casos, o aluno escreve para apenas um interlocutor, do qual tem uma imagem

previamente construída: o professor, distanciando-se, portanto, das práticas de escrita que acontecem na sociedade, nas diversas situações de interação comunicativa (Silva, Melo, 2007; Suassuna, 2011).

No entanto, Suassuna (2011) diz que a escrita envolve “[...] *interlocutores* (aquele que diz e aquele para quem se diz), *tema* (dado sobre o qual se diz), *contexto de produção* (condições culturais, pragmáticas, ideológicas etc. de elaboração/efetivação do dizer), *finalidades* (para que se diz) [...]” (Suassuna, 2011, n. p., grifo da autora). Esses aspectos devem ser considerados nas aulas de língua portuguesa, a fim de evitar que o ensino da escrita seja marcado pelo artificialismo, acarretando resultados insatisfatórios.

Para tanto, a autora destaca a necessidade de compreender a língua(gem) como interação simbólica entre sujeitos, considerando que a produção do discurso ocorre em contextos sócio-históricos definidos, o que permitirá modificar as condições de produção da escrita na escola, possibilitando ao aluno escrever não apenas para o professor, mas também para outros interlocutores. Nessa perspectiva, “[...] o mais importante é o dizer do sujeito e o contexto sócio-histórico em que ambos – sujeito e dizer – se situam e se constituem. A competência linguística no sentido estrito é *um* aspecto da aprendizagem, mas não o único, nem tampouco o mais significativo” (Suassuna, 2011, n. p., grifo da autora).

Em relação aos processos cognitivos envolvidos na escrita,²⁹ Silva e Melo (2007) explicam que

produzir textos escritos é um ato complexo, pois envolve o desenvolvimento da capacidade de coordenar e integrar operações de vários níveis e conhecimentos diversos: linguísticos, cognitivos e sociais. O escritor se depara com a necessidade de *gerar e selecionar ideias e conteúdos*, de *organizar linguisticamente tais ideias e conteúdos* – o que envolve escolhas linguísticas apropriadas (textualização) – e de *registrar o texto*, de modo que ele atenda à finalidade e ao interlocutor visados. Para isso, o produtor de textos necessita acionar uma série de conhecimentos (Silva; Melo, 2007, p. 36-37, grifo dos autores).

Isso significa que, além das condições de produção dos textos, escrever impõe a quem escreve tomar diversas decisões quase simultâneas, tanto sobre o conteúdo e a estrutura geral do texto, quanto sobre as partes que o compõem, mobilizando conhecimentos e capacidades diversas, que precisam ser consideradas pelo professor no ensino da escrita. Para tanto, de acordo com os autores supracitados, faz-se necessário delimitar as características do texto que os alunos irão escrever, bem como considerar o processo de escrita passo a passo, visto que

²⁹ Esses processos “[...] se referem ao campo psicológico da atividade intelectual do processo de produção: gerar, selecionar e organizar ideias; esboçar em uma primeira versão; revisar; editar em uma versão final” (Silva; Melo, 2007, p. 36), entre outros.

determinados aspectos desse processo podem ser automáticos para um escritor experiente – no sentido de ter familiaridade com o gênero –, mas, em geral, não o são para os alunos, escritores iniciantes.

Considerando que a escrita consiste numa atividade social e cognitiva, envolvendo, ao longo do processo, planejamento, escrita, revisão e reescrita, o aluno precisa ser levado a internalizar que tanto a revisão quanto a reescrita do texto são partes integrantes desse processo. Ademais, o professor deve compreender que a revisão textual acontece durante e depois da escrita. Portanto, após a primeira avaliação da produção escrita do aluno – que pode ser realizada pelo professor e, também, pelo professor em conjunto com o grupo-classe –, deve-se permitir ao aluno reescrever o seu texto, considerando a avaliação realizada, a qual deve priorizar comentários pertinentes para que o aluno seja capaz de, cada vez mais, escrever (e reescrever) com autonomia.

Em síntese, dialogando com Silva e Melo (2007), defendemos que, antes de solicitar a produção escrita, faz-se necessário esclarecer aos alunos *o que* escrever (conteúdo), *para que* (propósito) e *para quem* escrever (destinatário), para que, munidos dessas informações, dentre outras, eles possam escolher o gênero e os recursos linguísticos mais adequados ao objetivo e ao interlocutor pretendidos, ou seja, possam adequar o texto à finalidade e ao interlocutor a quem se destina. Além disso, acreditamos que o ensino da escrita na escola também deve considerar as práticas de escrita vivenciadas pelos alunos nos contextos extraescolares, possibilitando que eles escrevam em situações semelhantes àquelas da escrita em sociedade, o que significa aproximar-se dos usos autênticos da escrita.

2.2.3.4 O ensino da oralidade

O ensino consistente e sistemático da oralidade, frequentemente, não integra as atividades desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa, pois a legitimidade do oral como objeto de ensino, na maioria das escolas, ainda não está absolutamente assegurada (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004). Ainda hoje, as escolas, em geral, acreditam que a fala constitui o lugar do caos linguístico, o que significa concebê-la como informal, instável, não planejada, entre outros, privilegiando-se, portanto, a escrita, concebida, por sua vez, como formal, estável, planejada e homogênea (Antunes, 2003).

No entanto, essas dicotomias não são características da língua observadas empiricamente, mas estão relacionadas a posições ideológicas. Além disso, enquanto diferentes modalidades da língua, a fala e a escrita têm características próprias, o que,

evidentemente, não implica a superioridade desta sobre aquela. Marcuschi e Dionisio (2007) explicam que

[...] do *ponto de vista cronológico*, [...] a fala tem precedência ou supremacia sobre a escrita, mas, do *ponto de vista social*, a escrita tem uma supremacia sobre a fala na maioria das sociedades contemporâneas. Não se trata, porém, de algum critério intrínseco nem de parâmetros linguísticos, e sim de postura ideológica. São valores que podem variar entre sociedades, grupos sociais e ao longo da história (Marcuschi; Dionisio, 2007, p. 26-27, grifo dos autores).

Bagno (2009), por seu turno, esclarece que

a superioridade atribuída à escrita tem a ver exclusivamente com o prestígio social do texto impresso, com o valor cultural da palavra escrita, com o uso da escrita como instrumento de dominação e exclusão social. Em termos de estrutura e funcionalidade, a fala e a escrita dispõem dos mesmos recursos, têm muito mais semelhanças entre si do que diferenças (Bagno, 2009, p. 50).

Faz-se necessário, portanto, compreender o oral como objeto autônomo de ensino, mas, ao mesmo tempo, considerar as relações que ele estabelece com a escrita.

As escolas, em geral, compreendem a oralidade superficialmente e, muitas vezes, confundem seu ensino com atividades de oralização da escrita, como, por exemplo, a leitura em voz alta. Diante disso, a escrita configura-se como o padrão linguístico de excelência, ganhando mais espaço na sala de aula, inclusive, nas atividades em que se acredita estar trabalhando com a oralidade. Sabemos que o seminário, por exemplo, consiste numa prática social comum na escola, sendo constantemente requerido nas diferentes disciplinas curriculares. Na maioria dos casos, contudo, o trabalho com esse gênero resume-se, basicamente, em pesquisar sobre determinado tema – normalmente proposto pelo professor –, decorar as informações encontradas e apresentá-las para o professor e para a classe. Nessa perspectiva, não há um trabalho consistente e sistemático com a oralidade que possibilite a reflexão acerca das especificidades dos gêneros orais, tampouco a aprendizagem significativa desses gêneros. No entanto, no ensino da oralidade, “o aluno precisa ser orientado sobre os contextos sociais de uso dos gêneros requeridos, bem como familiarizar-se com suas características textuais (composição e estilo, entre outras)” (Cavalcante; Melo, 2007, p. 90).

Ademais, segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2004),

[...] para uma didática em que se coloca a questão do desenvolvimento da expressão oral, o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos de superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita. A

constituição do oral como objeto legítimo de ensino exige, portanto, antes de tudo, um esclarecimento das práticas orais de linguagem que serão exploradas na escola e uma caracterização das especificidades linguísticas e dos saberes práticos nelas implicados (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004, p. 168).

Dessa forma, à escola cabe construir um objeto de ensino definido e delimitado, conferindo à oralidade legitimidade e pertinência, tanto em relação aos conhecimentos quanto às expectativas sociais, o que pode possibilitar o desenvolvimento de um ensino formal do oral nas escolas.³⁰ Para tanto, os autores recomendam considerar o texto oral como objeto de ensino e nível de análise, visto que ele possibilita “[...] trabalhar fenômenos de textualidade oral em relação estreita com as situações de comunicação, estudar diferentes níveis de atividade de linguagem e tornar o ensino mais significativo” (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004, p. 169). Eles recomendam, também, o trabalho com os gêneros orais como um caminho para estruturar o ensino da oralidade.

Corroborando o ponto de vista dos autores supracitados, Cavalcante e Melo (2007) dizem que os gêneros orais devem ser explorados como objetos de ensino e defendem a importância de “[...] identificar, refletir e utilizar a imensa riqueza e variedade de usos da língua na modalidade oral” (Cavalcante; Melo, 2007, p. 89). Como proposta de trabalho com a oralidade, elas sugerem, entre outros, comparar o funcionamento do mesmo gênero em domínios discursivos diferentes,³¹ a fim de refletir sobre a maneira como o domínio influencia a natureza desse gênero, uma vez que “o diálogo entre domínios discursivos diversos possibilita um trabalho rico com os textos, tornando-os eventos comunicativos, como práticas efetivas de uso da língua, e não meros exemplos modelares a serem identificados e repetidos em sala de aula” (Cavalcante; Melo, 2007, p. 91).

Dolz, Schneuwly e Haller (2004), por sua vez, propõem que, no ensino da oralidade, ao invés dos gêneros do cotidiano e das esferas comunicativas privadas, deve-se priorizar o trabalho com os gêneros da comunicação pública formal – tanto aqueles referentes à aprendizagem escolar quanto aqueles relacionados à comunicação pública, no sentido *lato* do termo –, pois os alunos, na maioria dos casos, chegam à escola dominando as formas cotidianas de produção oral.

De acordo com os autores,

³⁰ Dolz, Schneuwly e Haller (2006) esclarecem que, ao falarem em *oral formal*, não estão se referindo às prescrições normativas exercidas sobre um oral padrão, independente das situações comunicativas, mas às características de um oral formal decorrentes das situações e das convenções relacionadas aos gêneros.

³¹ O *domínio discursivo* diz respeito ao lugar de circulação dos gêneros (Cavalcante; Melo, 2007). Podemos citar, como exemplo, o domínio discursivo científico.

os gêneros formais públicos constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las. São, em grande parte, predefinidos, 'pré-codificados' por convenções que os regulam e que definem seu sentido institucional. Mesmo que se inscrevam numa situação de imediatez, já que muito frequentemente a produção oral se dá em face dos outros, as formas institucionais do oral implicam modos de gestão mediados, que são essencialmente individuais. Exigem antecipação e necessitam, portanto, preparação (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004, p. 175).

Em outras palavras, os gêneros formais públicos, por serem fortemente definidos e regulados do exterior, normalmente, precisam de uma intervenção didática para serem aprendidos.

Em síntese, concordamos com Dolz, Schneuwly e Haller (2004), quando eles propõem o trabalho com os gêneros orais públicos, visto que “o papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores” (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004, p. 175). Ao mesmo tempo, destacamos a importância de, na escola e na sala de aula, respeitar e valorizar a cultura oral do aluno, ou seja, a sua língua(gem) particular (Magalhães, 2008), chamando a atenção para a grande diversidade linguística do Brasil, a fim de combater o preconceito linguístico (cf. Bagno, 2004).

Reiteramos que, no ensino da oralidade, deve-se considerar as relações que a oralidade estabelece com a escrita, uma vez que ambas “[...] servem à interação verbal, sob a forma de diferentes gêneros textuais, na diversidade dialetal e de registro que qualquer uso da linguagem implica” (Antunes, 2003, p. 99). Além disso, concordamos, também, com Magalhães (2008), quando ela defende uma pedagogia do oral na escola, pois se faz necessário possibilitar ao aluno transitar pelas diversas instâncias sociais, sendo capaz de utilizar a língua tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita.

Na próxima seção, descrevemos a metodologia desta pesquisa.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, contextualizamos a metodologia de nosso estudo, o qual consiste numa pesquisa qualitativa, do tipo etnográfico, cujos instrumentos e procedimentos de análise de dados compreenderam: entrevista semiestruturada, análise documental e observação, a partir de um enfoque discursivo. A presente pesquisa se insere no campo da Educação, mas também dialoga com outras áreas do conhecimento, em especial, com a LA, pois compreendemos que a Educação é um campo multirreferencial, o que implica o diálogo com campos conceituais distintos, principalmente devido à dinamicidade e à complexidade das práticas educacionais. Além disso, as pesquisas atuais no campo da LA propõem a quebra das fronteiras disciplinares tradicionalmente estabelecidas, adotando uma perspectiva *indisciplinar* (Moita Lopes, 2006) ou *antidisciplinar* e transgressiva (Pennycook, 2006).

Segundo André (2001), nas décadas de 1960 e 1970, a maioria das pesquisas, realizadas no campo da Educação, “[...] se centravam na análise das variáveis de contexto e no seu impacto sobre o produto” (André, 2001, p. 53). No entanto, nos anos 1980 e 1990, essas pesquisas dão lugar àquelas que investigam o processo. Nesse momento, os enfoques são ampliados e diversificados, e os pesquisadores recorrem a diferentes áreas do conhecimento para melhor compreender os fenômenos educacionais:

[...] aparecem os estudos que se debruçam sobre o cotidiano escolar, focalizam o currículo, as interações sociais na escola, as formas de organização do trabalho pedagógico, a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações de sala de aula, a disciplina e a avaliação (André, 2001, p. 53).

A autora explica que as abordagens metodológicas também acompanharam a ampliação e diversificação dos referenciais teóricos das pesquisas, e, assim, as chamadas pesquisas qualitativas, “[...] que englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises [...]” (André, 2001, p. 54), ganham espaço. Na contramão das pesquisas realizadas nas décadas de 1960 e 1970 – período em que os pesquisadores centravam-se nas situações controladas de experimentação –, nas décadas posteriores, o interesse dos pesquisadores passou a ser a investigação das situações do cotidiano da escola e da sala de aula. Diante disso, nos anos 1980 e 1990, “[...] constata-se que, para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área da educação, é preciso lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e de tratamentos multidimensionais” (André, 2001, p. 53).

No campo da LA, por sua vez, Moita Lopes (2006) evidenciou a necessidade do diálogo com os campos das Ciências Sociais e das Humanidades, propondo, então, o desenvolvimento de uma *LA mestiça*. De acordo com ele, com característica interdisciplinar/transdisciplinar, a LA mestiça encontra-se presente nos trabalhos de pesquisadores que procuram “[...] *criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central* [...]” (Moita Lopes, 2006, p. 14, grifo do autor), por meio da vinculação a epistemologias e teorias que problematizam o mundo contemporâneo, possibilitando superar a discussão sobre a distinção entre aplicação de linguística e LA.

Nesta pesquisa, como mencionamos anteriormente, pretendemos investigar como acontece o ensino de língua portuguesa na EEI do povo Pankará. Kondo (2020) destaca que os contextos indígenas são linguística, política e socialmente complexos, devido às diferentes situações de conflitos e disputas – territoriais, linguísticas, culturais, entre outras – nas quais os povos indígenas estão inseridos. Dessa forma, acreditamos que o nosso objeto de investigação implica assumir um compromisso social e político, e que a LA, considerando a sua preocupação de problematizar ou criar inteligibilidade sobre questões socialmente relevantes nas quais a linguagem tem papel central (Moita Lopes, 2006), pode auxiliar-nos a alcançar os nossos objetivos.

Dialogando com Moita Lopes (2006), compreendemos a importância de situar a presente pesquisa no contexto sócio-histórico e de questionar-nos sobre os interesses a que ela serve, sobretudo devido ao contexto brasileiro de negação da diversidade e dos direitos dos povos indígenas. Diante disso, vinculamo-nos à abordagem de uma LA ideológica, caminhando, portanto, na contramão de uma LA autônoma (Rampton, 1995 *apud* Moita Lopes, 2006), cujo interesse consiste em “[...] separar o sujeito do mundo que pesquisa, dos significados que constrói e pelos quais é também construído nas relações alteritárias, para garantir objetividade científica, situando-o em um vácuo social” (Moita Lopes, 2006, p. 24). Em outras palavras, consideramos a dimensão política do conhecimento. Ademais, acreditamos que pesquisar sobre o ensino de língua portuguesa na EEI reflete “[...] posicionamentos a respeito de que lado da fronteira se está localizado na produção de conhecimento [...]” (Moita Lopes, 2006, p. 15).

O autor supracitado problematiza a pertinência e a relevância dos conhecimentos teóricos e metodológicos necessários para o fazer pesquisa no campo da LA, principalmente num mundo em constante mudança, argumentando em prol da necessidade de “[...] usar um novo par de óculos [...]” (Moita Lopes, 2006, p. 22) para enxergá-lo, visto que vivemos novos tempos, que, evidentemente, exigem novas teorizações.

São tempos em que os ideais da modernidade têm sido questionados e reescritos, principalmente aqueles referentes à definição do sujeito social como homogêneo, trazendo à tona seus atravessamentos identitários, construídos no discurso [...], como também os ideais que dizem respeito a formas de produzir conhecimento sobre tal sujeito, que tradicionalmente o descorporificavam no interesse de apagar sua história, sua classe social, seu gênero, seu desejo sexual, sua raça, sua etnia etc. (Moita Lopes, 2006, p. 22-23).

No campo da Educação, por seu turno, o olhar homogeneizante ainda se encontra muito presente nas pesquisas acerca do cotidiano escolar, o que acaba anulando as particularidades dos envolvidos no processo educacional. No entanto, Gatti (2012) diz que, na direção contrária ao determinismo presente nessas pesquisas, o cotidiano escolar, na realidade, constitui-se de forma heterogênea, apresentando: “[...] ajustes de metas, fugas do oficialismo, negociação de saberes e acertos de linguagens e modos de expressão, *insights*, retomadas, conflitos, desânimo e exaltação, transgressões, procuras, experimentação de caminhos de ensino” (Gatti, 2012, p. 26), entre outros.

Dessa forma,

os estudos do cotidiano escolar, sob variadas inspirações, têm tido um papel interessante na pesquisa em educação, em concepção interacionista complexa. Tenta-se evidenciar o que marca presença nesse cotidiano, mostrando não só o rotineiro, mas os conflitos, as alternativas trilhadas, as simbologias criadas, as linguagens e os conflitos de lógicas, construídas em condições sociais díspares, longe da lógica privilegiada pelo saber escolar instituído. Reconhecem-se alternativas de convivência e aprendizagens que constroem professores e alunos e quais brechas são abertas na padronização das rotinas escolares (Gatti, 2012, p. 26).

Compreendendo a importância das inter-relações e das interações existentes e indispensáveis entre os processos de ensino-aprendizagem, mais especificamente de línguas, aproximamo-nos de uma abordagem interacional, uma vez que procuramos observar e analisar como acontece o ensino de língua portuguesa desenvolvido pelos professores Pankará na EEI, pensando as relações estabelecidas entre professores, alunos, conhecimentos, contexto, entre outros.

Além disso, ainda considerando o nosso objeto de investigação, acreditamos que faz-se necessário assumir, também, um compromisso ético, não apenas com a comunidade acadêmica, mas também – e principalmente – com as nossas interlocutoras: as professoras Pankará. Gorete Neto (2012, p. 17), citando Fabrício, defende que os pesquisadores que realizam pesquisas em contexto indígena devem

[...] rever suas epistemologias e considerar que a linguagem é uma prática social reveladora da cultura de determinado povo; devem atentar-se ao fato de que as práticas discursivas não são neutras, mas implicadas por posicionamentos ideológicos e políticos e perpassadas por relações de poder. Isso significa que o que se faz em determinado contexto, o que se fala e o modo como se fala sobre ele pode provocar inúmeros efeitos de sentido, com implicações para os envolvidos, talvez até nefastas.

Diante disso, a autora destaca a importância da responsabilidade e da ética na pesquisa, principalmente quando realizada em cenários considerados minoritários ou minoritarizados, pois

[...] as representações são indeterminadas, instáveis e ambíguas, além de arbitrarias e ligadas às relações de poder. Isto indica, por um lado, que os grupos politicamente mais poderosos é que detêm a autoridade de representar o mundo (os objetos) e o outro (o sujeito), bem como de fazer com que estas representações configurem-se como verdades. Tais grupos, nos quais podem ser inseridos os pesquisadores, controlam o representar, produzindo conhecimento social que constitui a ‘realidade’ e as identidades daqueles que são representados, o que significa dizer que as representações, materializadas na e pela linguagem, são naturalizadas e adquirem *status* de verdade através do discurso (Gorete Neto, 2012, p. 19).

Em síntese, como as nossas interlocutoras – as professoras Pankará – são sujeitos heterogêneos, produtores de conhecimento, com experiências distintas e atravessamentos identitários múltiplos, e estão situadas num determinado contexto sócio-histórico, procuramos produzir conhecimentos *com* elas e não *sobre* elas.

3.1 A PESQUISA QUALITATIVA

Chizzotti (2003) diz que

a pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise [...] e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a ele (Chizzotti, 2003, p. 221).

A pesquisa qualitativa, portanto, pode ser conduzida por diferentes caminhos, englobando diferentes perspectivas e recorrendo a diferentes métodos, instrumentos e técnicas de análise de dados.

Segundo Amado (2014), por sua vez, na pesquisa qualitativa, o pesquisador, independentemente dos procedimentos, dos métodos e das técnicas por ele adotadas, permanecerá constantemente no encaixo da subjetividade dos participantes da sua

investigação “[...] numa tentativa de entender o significado que eles dão às suas próprias ações, o sentido que dão às suas vidas ou a aspectos circunscritos dela, as interpretações que fazem das situações em que estão ou estiveram envolvidos [...]” (Amado, 2014, p. 12), entre outros. Bogdan e Biklen (1994) também destacam o fato de a abordagem qualitativa privilegiar a compreensão dos fenômenos investigados a partir da perspectiva dos participantes da pesquisa.

Na mesma direção dos autores supracitados, Suassuna (2008), citando Minayo, afirma que, “[...] no âmbito da pesquisa qualitativa, não se vê na subjetividade obstáculo à construção de conhecimentos científicos; antes, nesse tipo de abordagem, considera-se a subjetividade parte integrante da singularidade do fenômeno social” (Suassuna, 2008, p. 349). Essa característica da pesquisa qualitativa traz ao pesquisador a necessidade de realizar uma atividade de natureza crítico-reflexiva, na qual as escolhas metodológicas sejam realizadas de forma bem justificada.

Diante disso, Godoy (2005) chama a atenção para a importância de discutir a qualidade das pesquisas denominadas *qualitativas*. Para tanto, ela identificou e analisou critérios propostos pela literatura sobre metodologia científica para avaliar a qualidade das pesquisas qualitativas chamadas *básicas* ou *genéricas*,³² elaboradas consoante o paradigma interpretativo, além de propor um conjunto mínimo de critérios para auxiliar a reflexão sobre a qualidade da pesquisa qualitativa, a saber: “[...] explicitação cuidadosa da metodologia, congruência entre as diferentes etapas do estudo, validade interna, possibilidade de transferência dos resultados e qualidade do registro dos dados” (Godoy, 2005, p. 81).

No campo da Educação, André (2001) também discutiu a qualidade e o rigor da pesquisa qualitativa, destacando que as diversas possibilidades dessa modalidade de pesquisa suscitaram questionamentos de diferentes ordens, dentre os quais aqueles relativos: 1) “[...] aos fins da investigação e à natureza dos conhecimentos produzidos”; 2) “[...] aos critérios de avaliação da qualidade dos trabalhos científicos”; e 3) “[...] aos pressupostos dos métodos e técnicas de investigação [...]” (André, 2001, p. 55). De acordo com ela, independentemente das perguntas ou problemáticas propostas nas pesquisas qualitativas no campo da Educação, importa “que o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o

³² Essas pesquisas “[...] contêm as características essenciais da metodologia qualitativa, mas [...] não possuem todos os requisitos que possibilitariam o seu enquadramento como um estudo de caso, estudo etnográfico, etnometodologia, *grounded theory*, ou qualquer outra modalidade específica” (Godoy, 2005, p. 81).

relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados” (André, 2001, p. 57).

Como mencionamos anteriormente, o objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar como acontece o ensino de língua portuguesa desenvolvido pelos professores Pankará na EEI. Em relação aos objetivos específicos, pretendemos: 1) identificar e analisar fundamentos, concepções e crenças dos professores Pankará no ensino de língua portuguesa; 2) identificar e analisar documentos e referenciais orientadores da prática desses professores no ensino de língua portuguesa; e 3) observar e analisar as metodologias de ensino de língua portuguesa desenvolvidas por esses professores na EEI.

Na pesquisa em Educação, a complexidade do próprio fenômeno educacional, comumente, justifica a abordagem qualitativa. Portanto, considerando a complexidade do nosso objeto de investigação, acreditamos que a abordagem qualitativa nos possibilitou compreendê-lo de forma mais abrangente, pois essa abordagem permite ao pesquisador realizar a sua pesquisa no ambiente natural no qual ocorre o fenômeno investigado.

Bogdan e Biklen (1994, p. 48) esclarecem que

os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos [...] os investigadores querem saber como e em que circunstâncias eles foram elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.

Além disso, como mencionamos anteriormente, investigar o ensino de língua portuguesa em contexto indígena implica assumir um compromisso social, político e ético, o que “[...] significa que nós, pesquisadores(as), precisamos ser sensíveis às causas dessas populações; isso inclui ouvir, dialogar e considerar os envolvidos como participantes ativos e não como meros informantes de nossas pesquisas” (Kondo, 2020, p. 44-45). Nessa direção, dialogando com Kondo (2020), procuramos não apenas alcançar os objetivos definidos para a pesquisa, mas também evidenciar as vozes das nossas interlocutoras – as professoras Pankará.

3.2 A PESQUISA DO TIPO ETNOGRÁFICO

A etnografia formulou-se, em 1922, com as contribuições de Bronislaw Malinowski (1884-1942), antropólogo britânico de origem polonesa, que descreveu a metodologia do

longo trabalho de campo realizado com povos da Nova Guiné e das ilhas Trobriand, na Melanésia. Segundo Chizzotti (2003), Bronislaw Malinowski “[...] conviveu de modo direto e durável com os investigados, participando da vida nativa e procurando compreender os significados que os nativos atribuíam aos ritos, normas e fatos cotidianos [...]” (Chizzotti, 2003, p. 225-226), criando, assim, o método de observação participante.

As contribuições de Franz Boas (1858-1942), antropólogo teuto-americano e contemporâneo de Bronislaw Malinowski, também foram essenciais para a formulação da etnografia. Schefer e Knijnik (2015) dizem que, conduzindo suas pesquisas a partir de um ponto de vista microssociológico, Franz Boas reivindicou aos antropólogos a realização de pesquisas com a abordagem microssociológica, “[...] escritas sem a influência das metrópoles, possibilitando o abandono das ideias dos estágios inferiores e superiores, simples e complexos (evolucionistas) nesse fazer científico” (Schefer; Knijnik, 2015, p. 106).

De acordo com Lüdke e André (2018), citando Spradley, a etnografia consiste, em linhas gerais, na “[...] descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo” (Lüdke; André, 2018, p. 15), considerando a perspectiva dos seus membros. Mattos (2011), por sua vez, explica que a etnografia implica:

1) preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura; 2) introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica e modificadora das estruturas sociais; 3) preocupar-se em revelar as relações e interações significativas de modo a desenvolver a reflexividade sobre a ação de pesquisar, tanto pelo pesquisador quanto pelo pesquisado (Mattos, 2011, p. 49).

No entanto, Schefer e Knijnik (2015) destacam que a descrição significativa do outro “[...] requer que o pesquisador esteja disposto à filiação ao ‘estatuto etnográfico’, o qual está alicerçado na Antropologia e, por isso, exige que uma série de princípios, específicos dessa área, sejam levados em consideração no momento da investigação” (Schefer; Knijnik, 2015, p. 105). Diante dessas exigências, diversos pesquisadores recorrem ao termo *tipo etnográfico* para realizar pesquisas dessa natureza, mas sem atender a todos os princípios da etnografia propriamente dita. Diante disso, considerando que, na realização desta pesquisa, não atendemos a todos os princípios exigidos pela etnografia, o termo do *tipo etnográfico* consegue defini-la mais apropriadamente.

No campo da Educação, a pesquisa do tipo etnográfico “[...] ajuda a compreender (via descrição) a lógica das práticas numa escola, num lugar, dando voz para membros de grupos por vezes ignorados academicamente” (Schefer; Knijnik, 2015, p. 109), dentre os quais os povos indígenas. Nesta pesquisa, procuramos identificar o significado da prática docente das

professoras Pankará, considerando não apenas a cena imediata na qual ela se manifesta, mas também a relação entre essa prática e o contexto sócio-histórico e cultural no qual ela se insere (Mattos, 2011). Em outras palavras, investigamos como acontece o ensino de língua portuguesa desenvolvido pelas professoras Pankará na EEI, considerando que a prática dessas professoras se dá num contexto sócio-histórico e cultural específico.

Além disso, com o intuito de, como mencionamos anteriormente, evidenciar as vozes das professoras Pankará, procuramos, também, não apenas observar e analisar a sua prática docente, mas também compreender o que as ações dessas professoras no ensino de língua portuguesa significam para elas, além de pensar os processos de ensino-aprendizagem inseridos no contexto sócio-histórico e cultural do povo Pankará, relacionando os conhecimentos construídos pelas professoras e pelos alunos tanto na escola quanto fora dela (Lüdke; André, 2018).

3.3 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Nesta subseção, apresentamos a constituição do *corpus*, os procedimentos e instrumentos de geração de dados da pesquisa, justificando as nossas escolhas.

3.3.1 A entrevista semiestruturada

Com o objetivo de identificar e analisar fundamentos, concepções e crenças dos professores Pankará no ensino de língua portuguesa, realizamos entrevistas semiestruturadas com duas professoras Pankará para a geração de uma parcela dos dados, pois as entrevistas

são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (Duarte, 2004, p. 215).

Minayo (2007) compreende as entrevistas como *conversas com finalidade*, caracterizando-as, a depender da forma como são organizadas, como: 1) sondagem de opinião; 2) entrevista semiestruturada; 3) entrevista aberta ou em profundidade; 4) entrevista

focalizada; e 5) entrevista projetiva. Além disso, ela defende que “[...] a *entrevista*, como forma privilegiada de interação social, está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade” (Minayo, 2007, p. 262, grifo da autora). Portanto, a análise dos dados gerados através de entrevistas deve considerar o contexto de sua produção.

Britto Júnior e Feres Júnior (2011) alertam que, independentemente da vontade do pesquisador, ocorrerão influências sociais e culturais sobre os dados gerados. Na mesma linha de pensamento de Minayo (2007), eles destacam a importância de considerar o contexto, afirmando que se faz “[...] imprescindível a visualização, por parte do entrevistador, do contexto externo, cultural e histórico em que o sujeito a ser pesquisado está inserido [...]” (Britto Júnior; Feres Júnior, 2011, p. 243-244).

Silva e Russo (2019), por sua vez, compreendem a realização da entrevista na pesquisa qualitativa como uma *conversa dirigida*, classificando-a em: 1) entrevista estruturada; 2) entrevista semiestruturada; e 3) entrevista não estruturada, a depender da interação e da estrutura das perguntas. Na pesquisa em Educação, o tipo de entrevista mais adequado, em geral, é aquele mais livre, mais flexível, ou seja, menos estruturado (Lüdke; André, 2018).

Segundo Silva e Russo (2019), citando Minayo e Costa, as informações fornecidas por meio da entrevista abarcam duas dimensões: fatos e percepções. A primeira relaciona-se aos dados fornecidos pelos entrevistados que podem ser confirmados em documentos; já a segunda refere-se a “[...] informações subjetivas, percepções, que constituem uma representação da realidade sob a forma de ideias, crenças, opiniões, sentimentos, comportamentos e ações dos entrevistados” (Silva; Russo, 2019, p. 2). Os autores consideram a importância de ambas as dimensões para a pesquisa qualitativa, contudo, destacam que “[...] a segunda contribui para a construção de significados a partir de vivências que podem determinar padrões de comportamento dos atores sociais de forma mais ampla” (Silva; Russo, 2019, p. 2).

Cerqueira Neto e Santos (2017), por seu turno, compreendem a entrevista como *gênero discursivo*. Diante disso, considerando que cada configuração em que a entrevista ocorre relaciona-se com o campo discursivo no qual esse gênero se insere, eles constatam que,

[...] ao mesmo tempo em que o gênero impõe restrições e padronização, também é um convite a escolhas, estilos, criatividade e variação. A compreensão plena do caráter heterogêneo do gênero discursivo entrevista está diretamente relacionada à teoria bakhtiniana sobre campo de atividade humana e gêneros discursivos (Cerqueira Neto; Santos, 2017, p. 247).

No entanto, Leite e Santos (2019) alertam que,

apesar de apresentar características comuns às da atividade conversacional espontânea, considerada simétrica porque todos os participantes têm igual direito ao uso da palavra, a entrevista se difere em vários aspectos das conversas informais por apresentar características próprias, assumindo um caráter assimétrico (Leite; Santos, 2019, p. 328).

Dessa forma, com o intuito de minimizar a assimetria característica da entrevista: 1) compreendemos a entrevista como gênero discursivo, como produção de linguagem, o que implica assumir o seu caráter dialógico; 2) apresentamos às interlocutoras participantes desta pesquisa os nossos objetivos com a realização da entrevista; 3) esclarecemos o porquê de elas terem sido escolhidas para ser entrevistadas; 4) garantimos o seu anonimato; 5) realizamos a entrevista num ambiente em que as entrevistadas se sentiram confortáveis; 6) socializamos previamente o roteiro de entrevista (cf. Apêndices A e B); 7) providenciamos o devido Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (doravante, TCLE) (cf. Anexo A); e 8) informamos que as nossas interlocutoras poderiam desistir da participação na pesquisa a qualquer momento.

Realizamos as entrevistas na casa das nossas interlocutoras e na escola-campo, locais nos quais elas se sentiram mais confortáveis para serem entrevistadas. Optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas, visto que esse tipo de entrevista desenvolve-se “[...] a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Lüdke; André, 2018, p. 40). Diante disso, ainda que contássemos com um roteiro previamente elaborado, surgiram novas perguntas na interação com as nossas interlocutoras. Considerando a flexibilidade da entrevista semiestruturada, essas perguntas também foram abordadas com as entrevistadas. Ademais, deixamos as nossas interlocutoras livres para decidir quais perguntas gostariam (ou não) de responder.

Todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas e analisadas numa perspectiva discursiva, uma vez que concordamos com Leite e Santos (2019), quando elas dizem que, na pesquisa em Ciências Humanas, “[...] a compreensão dos temas investigados se dá a partir de confrontos de ideias e negociação de sentidos possíveis entre o pesquisador e os participantes da pesquisa” (Leite; Santos, 2019, p. 326). Dessa forma, o foco da análise não está apenas na fala das professoras Pankará, mas na cena dialógica estabelecida entre nós e essas docentes. Em outras palavras, procuramos considerar não apenas a fala das participantes, mas todo o contexto envolvido, ou seja, compreender a entrevista como gênero discursivo e considerar a produção de sentidos, acordos e negociações (Leite; Santos, 2019) relativos aos assuntos pertinentes às entrevistas.

Além disso, realizamos a transcrição das entrevistas, primeiramente, com o auxílio do *Transcriber Bot*.³³ Em seguida, revisamos a transcrição, paralelamente à escuta da gravação da entrevista, a fim de revisar possíveis erros, bem como inserir as normas para a transcrição, apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 2 – Normas para transcrição das entrevistas

[Texto]	Comentários da pesquisadora
[...]	Supressão de trechos
...	Pausa

Fonte: A autora (2024).

Esclarecemos que as normas acima foram definidas para a transcrição das entrevistas, tendo em vista que um maior detalhamento não seria necessário para os fins desta pesquisa.

3.3.2 A análise documental

Com o objetivo de identificar e analisar documentos e referenciais orientadores da prática dos professores Pankará no ensino de língua portuguesa, realizamos uma análise documental dos planejamentos de ensino das professoras participantes desta pesquisa. A respeito da pesquisa documental, Marconi e Lakatos (2003) explicam que “[...] a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 174). Ruckstadter e Ruckstadter (2011), por sua vez, conceituam *documento* como “[...] todo registro feito de modo intencional ou não, de fatos, dados, e interpretação sobre aspectos da história humana, de indivíduos ou de grupos, institucional ou livre” (Ruckstadter; Ruckstadter, 2011, p. 102). Diante disso, os planejamentos de ensino das professoras Pankará são considerados documentos, constituindo-se em fontes primárias.

Flick (2009) destaca a importância de analisar os documentos considerando o contexto em que eles foram produzidos, pois eles contêm muito além da representação dos fatos ou da realidade, o que implica questionar suas características, seus objetivos, suas condições de produção, entre outros. Numa linha de pensamento semelhante à do autor, Lüdke e André (2018) afirmam que os documentos surgem num determinado contexto. Dessa forma, elas

³³ *Bot do Telegram*, que converte mensagens de voz e imagens em texto escrito (cf. https://t.me/transcriber_bot).

defendem que o propósito da análise documental consiste em “[...] fazer inferências sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos” (Lüdke; André, 2018, p. 47).

Amado e Ferreira (2014), por seu turno, dizem que os documentos

não devem ser tratados simplesmente como fonte de informação, como recurso, mas também como ‘produtos sociais’ que, pela sua análise, possibilitam a compreensão de um conjunto, por vezes com substancial complexidade e abrangência, de fenômenos interacionais e interpretativos que estão por detrás da sua produção (Amado; Ferreira, 2014, p. 277).

Segundo Gatti (2012), independentemente da natureza dos dados – qualitativos ou quantitativos –, precisamos colocá-los, assim como as análises, em contexto, ao invés de meramente considerá-los em si mesmos, a fim de dar sentido e construir significados a partir deles. Diante disso, analisamos os planejamentos de ensino das professoras Pankará questionando quando foram produzidos, quem os produziu, para quem, quais os seus objetivos e finalidades, ou seja, considerando o contexto de produção e uso desses documentos. Para tanto, procuramos compreender os valores, as intenções, a ideologia, entre outros aspectos presentes nesses documentos, visto que concordamos com Ruckstadter e Ruckstadter (2011), quando eles afirmam que “[...] deve-se considerar que as fontes são sempre portadoras de um discurso. Há presente uma carga ideológica que remete a uma visão específica de mundo, de grupo social e de determinado momento da história” (Ruckstadter; Ruckstadter, 2011, p. 114).

Ademais, a análise dos planejamentos de ensino das professoras Pankará justifica-se porque, no âmbito educacional, o planejamento de ensino usualmente precede e orienta a prática do professor em sala de aula; além de consistir num “[...] ato político-pedagógico, pois explicita suas intenções, bem como os objetivos que se pretendem atingir” (Klosouski; Reali, 2008, p. 2). Dessa forma, dialogando com Klosouski e Reali (2008), acreditamos que os planejamentos de ensino das professoras Pankará permitiram-nos observar o processo de decisão sobre a atuação concreta dessas professoras, que implica ações e situações cotidianas ocorridas por meio da interação entre elas e os seus alunos.

3.3.3 A observação

Com o objetivo de observar e analisar metodologias de ensino de língua portuguesa e procedimentos didáticos desenvolvidos pelos professores Pankará na EEI, observamos as

aulas das duas professoras Pankará participantes desta pesquisa. Considerada parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa, a observação consistiu num instrumento privilegiado de geração dos dados desta pesquisa, pois possibilitou-nos a experiência direta com o fenômeno investigado, permitindo que nos aproximássemos da perspectiva das participantes (Lüdke; André, 2018).

Marconi e Lakatos (2003) explicam que, para além de apenas ver e ouvir, a observação implica examinar determinados aspectos da realidade, determinados fatos ou fenômenos que se deseja investigar. Já segundo Gil (2008), a observação funciona como um procedimento científico apenas quando: “[...] a) serve a um objetivo formulado de pesquisa; b) é sistematicamente planejada; c) é submetida a verificação de controles de validade e precisão” (Gil, 2008, p. 100).

Diante disso, considerando que a observação, como instrumento válido de geração de dados na pesquisa qualitativa, implica planejamento, o que “[...] significa determinar com antecedência ‘o quê’ e ‘o como’ observar” (Lüdke; André, 2018, p. 30), elaboramos um roteiro de observação (cf. Apêndice C), que nos auxiliou a focalizar os aspectos mais relevantes da realidade observada, no sentido de possibilitar-nos responder à nossa pergunta de pesquisa. Na geração de dados, dialogando com Lüdke e André (2018), procuramos manter uma perspectiva de totalidade, sem, no entanto, nos desviarmos dos objetivos traçados. Isso porque compreendemos o nosso objeto de investigação da mesma forma como os demais fenômenos educacionais: “[...] situado dentro de um contexto social, por sua vez, inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações” (Lüdke; André, 2018, p. 6).

De acordo com as autoras supracitadas, Bogdan e Biklen apresentam algumas diretrizes gerais para orientar a seleção do conteúdo da observação, o qual deve compreender descrições a respeito do que ocorre no campo e reflexões, incluindo as observações pessoais do pesquisador, realizadas durante a fase da geração de dados. Dentre essas diretrizes, encontram-se: 1) “descrição dos sujeitos”; 2) “reconstrução de diálogos”; 3) “descrição de locais”; 4) “descrição das atividades”; 5) “reflexões analíticas”; 6) “reflexões metodológicas”; 7) “dilemas éticos e conflitos” (Lüdke; André, 2018, p. 35-36), entre outras.

Além disso, semelhantemente ao que pode ocorrer na entrevista, durante a observação, o professor pode sentir-se constrangido com a presença de um pesquisador observando as suas aulas, à medida que ele pode perceber eventuais limites na sua prática docente. Dessa forma, a fim de minimizar os riscos de constrangimento: 1) apresentamos às professoras Pankará os nossos objetivos com a observação das suas aulas, disponibilizando previamente o nosso

projeto de pesquisa; 2) garantimos o seu anonimato; 3) socializamos previamente o roteiro de observação (cf. Apêndice C); 4) providenciamos o devido TCLE (cf. Anexo A); e 5) informamos que as professoras Pankará poderiam desistir da participação na pesquisa a qualquer momento.

Os registros dos dados foram feitos num diário de campo e, posteriormente, analisados numa perspectiva discursiva, considerando o nosso referencial teórico e os objetivos da pesquisa, bem como as categorias de análise por nós adotadas. No entanto, como as aulas não foram gravadas, compreendemos as nossas limitações – enquanto seres humanos –, no que concerne ao registro dos dados no nosso caderno de campo. Diante disso, ao longo da pesquisa de campo, procuramos realizar os registros dos dados paralelamente à própria observação. Esses registros, contudo, foram revisados posteriormente. A revisão, em geral, acontecia ao final das aulas, quando deixávamos a escola-campo, momentos nos quais procurávamos acrescentar aos registros as nossas reflexões analíticas e metodológicas, como propõem Bogdan e Biklen (*apud* Lüdke; André, 2018).

A pesquisa de campo aconteceu de 10 de abril a 18 de maio de 2023. Durante esse período, realizamos entrevistas com as professoras Pankará, observamos as aulas dessas professoras, observamos atividades extraclasse, participamos dos eventos que aconteceram na escola e na aldeia, entre outros. Em relação à observação das aulas propriamente ditas, observamos 15 (quinze) aulas no ensino fundamental II (anos finais) e 13 (treze) aulas no ensino médio.

No dia 10 de abril de 2023, realizamos uma reunião com a coordenadora da escola-campo, com uma funcionária da escola – responsável pela prestação de contas – e com as quatro professoras de língua portuguesa para discutirmos pessoalmente o projeto de pesquisa. Nessa reunião, deixamos as professoras livres para escolher as duas professoras que iriam participar da pesquisa, como também os seus respectivos grupos-classe. Elas estabeleceram que iríamos observar as aulas da Professora A,³⁴ no 9º ano do ensino fundamental, e da Professora B, no 3º ano do ensino médio. Ainda na reunião, aproveitamos para socializar os roteiros de entrevista e observação, além de ler e assinar os TCLE. Procuramos, desde o início, ouvir e considerar a voz das nossas interlocutoras no desenvolvimento da pesquisa.

³⁴ Para garantir o anonimato das participantes desta pesquisa, vamos nomeá-las aqui de Professora A, para nos referirmos à professora do ensino fundamental, e Professora B, para nos referirmos à professora do ensino médio.

Salientamos que, antes de iniciar a geração dos dados, e objetivando assegurar os aspectos éticos que envolvem os seres humanos participantes, submetemos o projeto desta pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (doravante, CEP)³⁵ da UFPE, instância colegiada vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). O CEP, que tem natureza consultiva, deliberativa, educativa e autônoma, emite pareceres sobre protocolos de pesquisa e dele obtivemos parecer favorável.

3.4 CATEGORIAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Uchôa, Medeiros Júnior e Maroto (2019) defendem que

para retratar um fenômeno de forma completa, é preciso que os dados sejam coletados em diversas situações e por meio de várias fontes e técnicas utilizando a ‘triangulação’, definida [...] como possibilidade de utilização de vários métodos e técnicas. A triangulação tem como objetivos: buscar uma maior convergência de resultados que pode suscitar diferentes aspectos do fenômeno (complementaridade); permitir que a utilização de um método ajude na aplicação de outro método (desenvolvimento); informar que contradições e novas perspectivas podem surgir (iniciação); fornecer um aumento de escopo para o estudo (expansão) (Uchôa; Medeiros Júnior; Maroto, 2019, p. 237).

Como mencionamos anteriormente, na geração e coleta dos dados desta pesquisa, recorreremos à entrevista semiestruturada, à análise documental e à observação. Realizamos, ainda, o processo de triangulação, como definido pelos autores supracitados, pois analisamos os dados considerando diferentes fontes e perspectivas.

Gil (2008) explica que a análise e a interpretação dos dados são processos conceitualmente distintos, mas que, nas pesquisas em geral, elas aparecem relacionadas: a primeira objetiva organizar e condensar os dados, a fim de responder à pergunta de pesquisa; a segunda procura o sentido mais amplo das respostas, com o auxílio de outros conhecimentos obtidos em estudos e pesquisas anteriores.

Segundo Yin (2016), por sua vez, a análise de dados qualitativos, em geral, ocorre em cinco fases: 1) compilação, que significa colocar os dados em determinada ordem; 2) decomposição, que implica decompor os dados compilados em elementos menores; 3) recomposição, que diz respeito à reorganização desses elementos em novos agrupamentos; 4) interpretação, que refere-se à interpretação dos dados recompostos; e 5) conclusão, a qual deve relacionar-se à interpretação e, através desta, às demais fases da análise.

³⁵ Acerca do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPE, conferir: <https://www.ufpe.br/cep>.

Para realizar a análise dos dados, debruçamo-nos sobre o material obtido durante a pesquisa de campo – transcrições das entrevistas realizadas com as professoras Pankará, planejamentos de ensino dessas professoras e relatos de observação das suas aulas. No entanto, consideramos que, de acordo com Lüdke e André (2018), na pesquisa qualitativa, a análise dos dados não ocorre num momento específico, mas em várias fases, tornando-se mais sistemática e mais formal, comumente, após a geração de dados. Numa direção semelhante à das autoras supracitadas, Eiterer e Medeiros (2010) dizem que a interpretação dos dados inicia-se durante a fase da geração e coleta, quando o pesquisador registra, no seu caderno de campo, as suas observações, impressões, sentimentos, conflitos, entre outros.

Suassuna (2008), citando Luna, destaca que, na abordagem qualitativa, “[...] a teoria deve tanto sugerir perguntas como indicar possibilidades de interpretação, servindo de referencial para os resultados que vão sendo observados” (Suassuna, 2008, p. 348). Diante disso, realizamos a análise dos dados a partir de um enfoque discursivo, considerando, simultaneamente, o referencial teórico adotado, bem como os objetivos traçados.

Além disso, na abordagem qualitativa, “[...] as categorias analíticas podem derivar diretamente da teoria que respalda a pesquisa ou surgir do próprio conteúdo dos dados sob análise” (Suassuna, 2008, p. 349). Dessa forma, estabelecemos os critérios de análise considerando, além do referencial teórico adotado e dos objetivos definidos, os dados a serem analisados.

Para a análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras Pankará, definimos os seguintes critérios: 1) fundamentos, concepções e crenças sobre o planejamento de ensino; 2) fundamentos, concepções e crenças sobre o ensino de língua portuguesa; e 3) articulação entre os conhecimentos indígenas e não indígenas no ensino de língua portuguesa.

Para a análise documental, por seu turno, analisamos os planejamentos de ensino das professoras Pankará considerando: 1) conteúdos do ensino de língua portuguesa; 2) metas de aprendizagem do ensino de língua portuguesa e avaliação da aprendizagem; e 3) articulação entre os conhecimentos indígenas e não indígenas no ensino de língua portuguesa.

Por fim, para a análise da observação, estabelecemos os seguintes critérios de análise: 1) fundamentos e concepções de língua e ensino de língua portuguesa subjacentes à prática das professoras Pankará; 2) metodologias de ensino de língua portuguesa e procedimentos didáticos desenvolvidos pelas professoras; e 3) articulação entre os conhecimentos indígenas e não indígenas no ensino de língua portuguesa.

Com o intuito de sintetizar os procedimentos metodológicos do estudo, elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 3 – Relação entre objetivos específicos, instrumentos de geração/coleta dos dados e critérios de análise dos dados

Objetivos específicos desta pesquisa	Instrumento de geração e coleta dos dados	Crítérios de análise dos dados
Identificar e analisar fundamentos, concepções e crenças dos professores Pankará no ensino de língua portuguesa	Entrevista semiestruturada	Fundamentos, concepções e crenças sobre o planejamento de ensino; fundamentos, concepções e crenças sobre o ensino de língua portuguesa; e articulação entre os conhecimentos indígenas e não indígenas no ensino de língua portuguesa
Identificar e analisar documentos e referenciais orientadores da prática dos professores Pankará no ensino de língua portuguesa	Análise documental	Conteúdos do ensino de língua portuguesa; metas de aprendizagem do ensino de língua portuguesa e avaliação da aprendizagem; e articulação entre os conhecimentos indígenas e não indígenas no ensino de língua portuguesa
Observar e analisar metodologias de ensino de língua portuguesa e procedimentos didáticos desenvolvidos pelos professores Pankará na EEI	Observação	Fundamentos e concepções de língua e ensino de língua portuguesa subjacentes à prática das professoras Pankará; metodologias de ensino de língua portuguesa e procedimentos didáticos desenvolvidos pelas professoras; e articulação entre os conhecimentos indígenas e não indígenas no ensino de língua portuguesa

Fonte: A autora (2024).

Na próxima subseção, apresentamos o campo e os interlocutores desta pesquisa.

3.5 CAMPO E INTERLOCUTORES DA PESQUISA

As escolas do povo Pankará estão organizadas em seis núcleos, os quais consideram a distribuição da TI Pankará. Realizamos a pesquisa de campo na Escola Estadual Indígena Tia Amélia Caxiado – antiga Escola Sítio Lagoa –, que faz parte do núcleo quatro e localiza-se na Aldeia Lagoa, no município de Carnaubeira da Penha, Pernambuco. A nossa escolha pela

referida escola justifica-se, primeiramente, porque ela oferece o ensino fundamental II (anos finais) e o ensino médio; em segundo lugar, porque tanto as professoras de língua portuguesa quanto a coordenadora escolar mostraram-se disponíveis e interessadas em participar da pesquisa.

A Escola Estadual Indígena Tia Amélia Caxiado foi fundada em 1970 e recebeu esse nome em homenagem à cabocla mestra da Aldeia Lagoa: Amélia Caxiado. Inicialmente, a escola em questão funcionava numa casa de família, mas, em 2006, ganhou um espaço próprio, construído pela Organização Interna de Educação Escolar Indígena Pankará (OIEEIP) (Pankará, [2007] 2022).

Atualmente, a Escola Estadual Indígena Tia Amélia Caxiado oferece educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e finais), ensino médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e normal médio. Em relação à estrutura física, a referida escola tem 7 (sete) salas de aula;³⁶ 1 (uma) sala dos professores; 1 (uma) coordenação; 1 (uma) biblioteca; 1 (um) laboratório de informática, com acesso à internet; 2 (dois) banheiros; e 1 (uma) cozinha. Em linhas gerais, o espaço físico parece atender às necessidades dos alunos, professores e demais funcionários.

No que se refere à escolha dos participantes desta pesquisa, estabelecemos os seguintes critérios: 1) ser professor Pankará e ministrar a disciplina língua portuguesa; 2) ser coordenador Pankará, atuando na gestão escolar; e 3) ter disponibilidade e interesse para participar da pesquisa. As nossas principais interlocutoras foram duas professoras Pankará, que ministram a disciplina língua portuguesa, ainda que tenhamos interagido com a coordenadora escolar, a qual entrevistamos a fim de obter informações complementares acerca da educação escolar Pankará realizada na Escola Estadual Indígena Tia Amélia Caxiado. Contamos, portanto, com a colaboração de três participantes.

A Professora A é formada em Pedagogia pela Faculdade Latino-Americana de Educação (FLATED). Atualmente, ela faz dois cursos de especialização: Educação Especial e Inclusiva e Psicopedagogia pelo Centro Universitário Filadélfia (UNIFIL). Observamos as aulas da Professora A ministradas no 9º ano do ensino fundamental, grupo-classe composto por 17 alunos.

A Professora B, por sua vez, é formada em Pedagogia pela Instituição Superior de Educação de Floresta (ISEF) e, atualmente, está cursando uma especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade de Pernambuco (UPE). Acompanhamos as

³⁶ Atualmente, uma dessas salas de aula está funcionando no mesmo espaço da biblioteca.

aulas de língua portuguesa da Professora B realizadas no grupo do 3º ano do ensino médio, composto por 14 alunos.

Na próxima seção, realizamos a análise dos dados e discussão dos resultados.

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, realizamos a análise dos dados, gerados através das entrevistas semiestruturadas, da análise de documentos e da observação, bem como a discussão dos resultados encontrados. Para tanto, primeiramente, analisamos as entrevistas semiestruturadas, realizadas com a coordenadora da Escola Estadual Indígena Tia Amélia Caxiado e com as duas professoras Pankará participantes da pesquisa. Em seguida, analisamos os planejamentos de ensino dessas professoras. Por fim, descrevemos e analisamos as aulas de língua portuguesa por elas desenvolvidas.

4.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO CONTEXTO DO POVO PANKARÁ: CONSIDERAÇÕES DA COORDENADORA DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA TIA AMÉLIA CAXIADO

Como mencionamos anteriormente, as principais interlocutoras desta pesquisa foram duas professoras Pankará que ministram a disciplina língua portuguesa na Escola Estadual Indígena Tia Amélia Caxiado. No entanto, também entrevistamos a coordenadora dessa escola, a fim de obter informações complementares. Nesta subseção, analisamos a entrevista realizada com a coordenadora. Para tanto, consideramos os seguintes critérios de análise: 1) educação indígena; 2) Educação Escolar Indígena; 3) formação de guerreiros e guerreiras Pankará; 4) articulação entre os conhecimentos indígenas e não indígenas; e 5) materiais didáticos específicos.

As sociedades indígenas, como quaisquer outras, desenvolvem processos educativos próprios – a chamada educação indígena (Luciano, 2006; Melià, 1999) –, que possibilitam a construção dos conhecimentos indígenas, os quais são difundidos oralmente, de geração em geração, pelos anciãos. Em relação à educação indígena do povo Pankará, a coordenadora da Escola Estadual Indígena Tia Amélia Caxiado afirmou:

Coordenadora: A educação indígena no povo Pankará, ela se dá através dos conhecimentos dos mais velhos, que foi o fortalecimento, onde a gente busca toda... A força... De resistência, que foi o reconhecimento [do povo Pankará], em 2003.

Os conhecimentos dos anciãos, além de fundamentais na educação indígena do povo Pankará, possibilitaram o reconhecimento oficial desse povo pela FUNAI. Segundo

Mendonça (2019), em 2003, os Pankará reorganizaram-se politicamente, tornando pública a sua identidade coletiva, a fim de lutar pelos seus direitos. Nessa direção, em 2004, eles decidiram coletivamente “[...] se posicionar como povo para defender a autonomia de deliberar sobre o projeto de futuro e de gestão territorial por intermédio da luta pela escola indígena” (Mendonça, 2019, p. 42-43), denominando esse movimento de *retomada da educação escolar*.

Nesse período, as escolas do povo Pankará, que, antes, estavam sob a responsabilidade do município de Carnaubeira da Penha e contavam com professores não indígenas, foram estadualizadas – através do Decreto nº 24.628/2002 –, o que gerou conflitos com o poder público municipal. No entanto, mesmo diante da violência do então prefeito, que, inclusive, chegou a fechar duas escolas, esse povo manteve-se resistente. Diante disso, concordamos com a autora supracitada, quando ela caracteriza a retomada da educação escolar pelos Pankará como desobediência e resistência cotidiana contra a colonialidade do poder.

Almeida e Silva (2016), por sua vez, contextualizam brevemente esse processo de retomada, destacando

[...] o potencial pedagógico das experiências de ação coletiva na retomada para o enfrentamento das violações causadas. O potencial pedagógico da retomada também se estende ao campo curricular, não só através das experiências e atividades educativas, por si, para os estudantes que também foram ativos nelas. Mas, também, pela reorganização dos conhecimentos e saberes que passaram a ser ensinados na escola, pelas abordagens e métodos de ensino que buscaram, a partir de então, forjar um ensino mais vinculado à identidade, história e cultura do povo (Almeida; Silva, 2016, p. 49).

Sabemos que a introdução da educação formal nas sociedades indígenas objetivou, inicialmente, a catequização e civilização dos povos indígenas. No entanto, após séculos de lutas e resistências, esses povos conseguiram apropriar-se da escola e ressignificá-la. No que se refere à importância da escola no contexto do povo Pankará, a coordenadora disse:

<p>Coordenadora: A importância da escola... É para fortalecer a nossa cultura... Formando guerreiros e guerreiras, lutadores pelos seus direitos e deveres.</p>

Hoje, portanto, a escola objetiva o fortalecimento da cultura do povo Pankará, bem como a formação de guerreiros e guerreiras Pankará, por meio do desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, para que eles se reconheçam enquanto sujeitos de direito e, assim, possam garantir e manter esses direitos. Isso implica o compromisso dos alunos com as

lutas empreendidas pelo povo Pankará, em particular, e pelos demais povos indígenas, de forma ampla, além do envolvimento deles com a organização social Pankará, demonstrando a função social e política da escola no contexto desse povo.

Em Pernambuco, os povos indígenas, nos PPP das suas respectivas escolas, em geral, evidenciam a importância da escola para a formação de guerreiros e guerreiras (cf. Pankará, [2007] 2022; Pankararu, 2012). Nessa direção, corroborando o discurso da nossa interlocutora, no PPP das escolas do povo Pankará, encontramos que a escola serve “para formar guerreiros e guerreiras lutadores/as por nossos direitos, participativos/as, atuantes no nosso povo e preparados/as para a convivência numa sociedade intercultural” (Pankará, [2007] 2022, p. 26-27).

A coordenadora da Escola Estadual Indígena Tia Amélia Caxiado esclareceu como a escola contribui para a formação de guerreiros e guerreiras Pankará:

Coordenadora: Onde a gente vai pra pesquisa de campo... Com os mais velhos... Resgatando os conhecimentos dos mais sábios e repassando pra eles [os alunos] uma história de sofrimento dos nossos antepassados... Para que nós consiga alcançar nossos direitos, através dessas histórias.

O discurso da coordenadora demonstra-nos a importância das narrativas orais para a formação de guerreiros e guerreiras Pankará, pois essas narrativas, repassadas, principalmente, pelos anciãos, além de contribuírem para preservar os conhecimentos indígenas do povo Pankará, permitem explorar aspectos históricos, identitários, culturais, linguísticos, políticos, entre outros, colaborando, portanto, com o processo de afirmação identitária e cultural desse povo. De acordo com Neves (2015),

a escrita acadêmica ocidental, ainda hoje, muitas vezes fica insegura diante da suposta não verdade das narrativas orais. Para muitos linguistas, historiadores e antropólogos, a verdade reside apenas nos documentos escritos, ou numa forma homogênea de apresentar as transcrições destas narrativas, com o mínimo de interferência. Estas histórias, no entanto, estão para além da palavra falada, pois se constituem com os significados sociais que produzem e seus processos de interação (Neves, 2015, p. 133).

Dessa forma, acreditamos que a inserção das narrativas orais na Escola Estadual Indígena Tia Amélia Caxiado – e nas demais escolas indígenas –, através da pesquisa de campo com os anciãos, permite a valorização das subjetividades, práticas socioculturais e epistemologias desse povo, possibilitando-lhe, ao caminhar na contramão do modelo epistêmico moderno/colonial – que reproduz a colonialidade do poder, do ser e do saber

(Ballestrin, 2013; Quijano, 2007; Mignolo, 2007; Castro-Gómez, 2007; Lander, 2005) –, promover a decolonialidade, a fim de reverter a histórica subalternização dos povos indígenas, além de construir um currículo escolar mais próximo do contexto dos alunos Pankará.

Ao longo dos séculos, a EEI esteve sob a responsabilidade de diferentes órgãos governamentais, dentre os quais a FUNAI e o MEC, o que acarretou diferentes processos legais, como, por exemplo, a municipalização, que se iniciou com o Decreto Interministerial 26/1991, entregando aos municípios a responsabilidade pelas escolas indígenas; e, posteriormente, a estadualização, que, em Pernambuco, ocorreu oficialmente com o Decreto 24.628/2002, estabelecendo que a Rede Estadual de Ensino de Pernambuco deve responsabilizar-se pela EEI (Silveira, 2012). Diante disso, perguntamos à nossa interlocutora qual o papel dos órgãos governamentais responsáveis pela EEI, e ela destacou a importância do apoio desses órgãos, sobretudo para a produção de materiais didáticos específicos:

Coordenadora: O papel desses órgãos é estar apoiando... A nossa cultura... Como também os materiais didáticos específicos... As produções voltadas para o povo. E também... Nós também temos o intercultural, que a gente também trabalha do não índio.

Os órgãos governamentais responsáveis pela EEI – dentre os quais a SEE-PE –, portanto, devem apoiar o desenvolvimento de materiais didáticos específicos para as escolas Pankará – e para as demais escolas indígenas –, que devem ser desenvolvidos considerando o contexto sociocultural e linguístico desse povo, o que implica inserir e valorizar, nesses materiais, os conhecimentos dos anciãos.

Silva (2020) diz que os materiais didáticos específicos devem ser elaborados pelos professores, alunos e demais membros da comunidade indígena envolvidos no processo educacional, cabendo ao MEC apoiar a produção desses materiais e, posteriormente, publicá-los e distribuí-los nas escolas indígenas. Concordamos com a autora, quando ela defende que, ao produzir materiais didáticos específicos, os sujeitos indígenas assumem a posição de pesquisadores e autores, contribuindo para obtermos outra versão da história indígena – contada, agora, pela perspectiva dos próprios indígenas –, como também para compreendê-los como sujeitos históricos, que são modificados pelo contexto sócio-histórico, visto que nele estão inseridos, à medida que também contribuem para modificá-lo.

Quanto à articulação entre os conhecimentos indígenas e não indígenas, a coordenadora da Escola Estadual Indígena Tia Amélia Caxiado assim se posicionou:

Coordenadora: É. Como assim? Uma globalização... De conteúdo. Porque nós não... Tem um aluno só pra conviver na aldeia... Mas, primeiro, nós tem o objetivo... Que ele aprenda o dele... Pra depois partir pra fora.

Para a coordenadora, faz-se necessário formar o aluno para conviver tanto na sociedade Pankará quanto na sociedade majoritária. Daí a importância da articulação entre os conhecimentos indígenas e não indígenas na escola. Para tanto, conforme ela, os professores da Escola Estadual Indígena Tia Amélia Caxiado trabalham com os conhecimentos indígenas do povo Pankará, uma vez que eles são importantes para a formação de guerreiros e guerreiras Pankará, bem como com os conteúdos não indígenas, presentes no currículo de Pernambuco e na BNCC.

Quando questionada sobre os desafios enfrentados pela Escola Estadual Indígena Tia Amélia Caxiado para articular os conhecimentos indígenas e não indígenas, a nossa interlocutora respondeu:

Coordenadora: É... A falta, assim, de material [didático] específico, que deveria ter mais, e os livros didáticos, hoje, mudou um pouco, mas antes era meio crítico e... Nós também cria nossas próprias produções... Pra estar passando pra o aluno.

Em termos de material didático, o LD disponibilizado pelo PNLD para as escolas indígenas de Pernambuco não compreende o contexto sociocultural e linguístico dos povos indígenas, pois é o mesmo LD disponibilizado para as escolas não indígenas. Frente a isso, os professores da Escola Estadual Indígena Tia Amélia Caxiado precisam desenvolver materiais didáticos específicos, a fim de preencher a lacuna deixada pela escassez desses materiais na escola. Em estudo anterior (Ferreira, 2022), defendemos que se faz imprescindível

[...] fornecer subsídios teóricos e metodológicos para os professores indígenas deste estado, nos cursos de formação inicial e continuada, para a produção desses materiais, bem como possibilitar a publicação e divulgação ampla dessas produções nas escolas indígenas (Ferreira, 2022, p. 152).

Ainda acerca da produção de materiais didáticos específicos, perguntamos à coordenadora da Escola Estadual Indígena Tia Amélia Caxiado quais as dificuldades e os desafios enfrentados para produzir esses materiais e obtivemos a seguinte resposta:

Coordenadora: Não, até que é prazeroso. Que a gente faz reunião, convida os anciãos... E os

professores vão contando a história. Depois, a gente senta, em outro momento... Pra escrever. Que não é... A escrita é bem diferente, né?

O discurso da coordenadora reforça a importância da presença dos anciãos na EEI do povo Pankará, visto que, como mencionamos anteriormente, eles são os principais responsáveis por repassar, através da oralidade, os conhecimentos indígenas desse povo. Além disso, acreditamos que a presença dos anciãos nas reuniões destinadas à produção de materiais didáticos específicos contribui não apenas com a produção desses materiais, mas também com a formação continuada dos professores Pankará.

Em relação ao PPP das escolas do povo Pankará, a nossa interlocutora disse que esse documento, construído coletivamente pelos professores e pelas lideranças, prioriza os cinco eixos norteadores da EEI em Pernambuco: Terra, Identidade, Organização, História e Interculturalidade.³⁷

Coordenadora: O povo Pankará, a gente... No nosso PPP, a gente prioriza cinco eixos... Que é a terra, que a terra é a base, sem a terra não somos nada, né? Aí nós temos a nossa organização... Interna. Temos a história, que é o fortalecimento dos nossos antepassados, como também atual... As duas vivências. Interculturalidade, que são os conhecimentos científicos, onde a gente trabalha gênero do nosso povo, como também os gêneros de fora, científicos... E tudo.

Esses eixos foram estabelecidos pelos povos indígenas no *I Seminário de Formação para o Projeto Político-Pedagógico*, realizado em 2000 (Mendonça, 2019), e devem ser compreendidos, no contexto da política pública estadual de EEI em Pernambuco, como pressupostos, a partir dos quais essa política deve nortear-se, a fim de garantir aos povos indígenas do estado uma EEI específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária (Barbalho, 2007).

Quando questionada sobre a organização e o funcionamento da gestão escolar, a coordenadora da Escola Estadual Indígena Tia Amélia Caxiado esclareceu:

Coordenadora: A gente senta pra fazer formação [de professores], aí tem o secretário, que cuida da documentação; tem o educador de apoio, que ajuda o professor; tem o coordenador pedagógico da educação infantil ao quinto ano; e o coordenador pedagógico do fundamental II [anos finais] ao ensino médio, pra acompanhar esses professores em formação, porque, quando tem formação com a GRE [Gerência Regional de Ensino], não são todos que podem ir.

³⁷ Os Fulni-ô, falantes do yathe e da língua portuguesa, acrescentaram o eixo *Bilinguismo*.

Corroborando o discurso da coordenadora, no PPP das escolas do povo Pankará se afirma:

na gestão escolar, os professores/as e coordenadores/as não atuam sozinhos ou por conta própria. A educação escolar está submetida à organização do povo, ou seja, ao conselho de anciãos, cacique, pajé, lideranças de aldeias e à própria comunidade. Porém, todos/as têm responsabilidades específicas, de acordo com o perfil de cada um (Pankará, [2007] 2022, p. 14).

Nessa perspectiva, a EEI do povo Pankará fundamenta-se, também, no princípio da coletividade. Em contrapartida, através do discurso da nossa interlocutora, inferimos que as formações de professores indígenas realizadas pela GRE, por seu turno, parecem não contemplar todos os professores da Escola Estadual Indígena Tia Amélia Caxiado, cabendo à própria escola realizar essas formações, a fim de suprir as necessidades e demandas dos seus professores.

No entanto, Santos (2019) evidencia que os professores indígenas têm direito à formação, inicial e continuada, específica, uma vez que a Resolução CNE/CEB nº 05/2015 estabelece que as escolas indígenas devem ser conduzidas por professores (e gestores) indígenas. Portanto, os cursos de formação desses professores, em nível médio e superior, devem fornecer subsídios teóricos e práticos condizentes com os princípios da EEI: especificidade, diferença, interculturalidade, bilinguismo/multilinguismo e coletividade, possibilitando-lhes, prioritariamente, contribuir para o projeto societário do seu respectivo povo.

4.2 COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS PANKARÁ

Como mencionamos anteriormente, dentre os nossos procedimentos metodológicos para a geração dos dados desta pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas com duas professoras Pankará que ministram a disciplina língua portuguesa na Escola Estadual Indígena Tia Amélia Caxiado: a Professora A, do 9º ano do ensino fundamental, e a Professora B, do 3º ano do ensino médio, com o objetivo de identificar e analisar fundamentos, concepções e crenças dos professores Pankará no ensino de língua portuguesa.

Nesta subseção, analisamos as entrevistas das duas professoras Pankará simultaneamente, a fim de confrontar os dados, os quais foram organizados através dos seguintes critérios de análise: 1) fundamentos, concepções e crenças sobre o planejamento de

ensino; 2) fundamentos, concepções e crenças sobre o ensino de língua portuguesa; e 3) articulação entre os conhecimentos indígenas e não indígenas no ensino de língua portuguesa.

4.2.1 Fundamentos, concepções e crenças sobre o planejamento de ensino

Perguntamos às duas professoras Pankará como elas planejam as aulas de língua portuguesa e quais fontes – LD, internet, anciãos, entre outras – elas utilizam como referência para o planejamento dessas aulas. Vejamos, primeiramente, a resposta da Professora A:

Professora A: Eu tenho uma mistura de tudo. Eu uso livros didáticos, eu uso muito [a] internet, como eu já lhe falei. É uma base, porque pra nós viver aqui [na TI]... Já que a gente não vive, assim, no meio de informações, a gente tem que buscar muito outros meios. E eu sempre tô muito atenta. Eu utilizo muito o livro didático, mas não, assim, me apego totalmente a ele, mas, pra mim, é uma fonte de referência. Livros didáticos, os anciães [...].

Numa mesma linha de pensamento da Professora A, a Professora B respondeu o seguinte:

Professora B: Todas essas coisas aí [livro didático, internet, anciãos], porque, por exemplo, tá lá no livro didático, eu consigo trabalhar. Não tá, eu vou pra internet, né? Aí os anciãos são importantes pra todas as nossas pesquisas. Aqui, tudo que a gente desenvolve é através deles. Por quê? Porque eles são os conhecedores, né? Dos saberes. São eles que vão preparar a gente. Digamos que a gente tem que... Ele é o nosso dicionário. A gente quer saber de uma coisa, a gente corre lá naquela pessoa. “Não, aquele é mais velho, ele vai conhecer, ele vai conseguir falar”. É... A gente... Ele... Os anciãos são o nosso... O coração da escola também, de certa forma. Porque tudo o que a gente quer saber, a gente tem que ir neles, porque eles vão saber. Se ele não souber, ninguém mais vai saber, né? Porque foi ele quem vivenciou tudo aquilo.

A partir da análise dos trechos acima, percebemos que o LD, o qual, em muitos casos, consiste na principal fonte de referência do professor na sala de aula, concorre com outras fontes no planejamento de ensino das duas docentes. Considerando que ambas afirmaram recorrer aos anciãos como fonte de estudos e pesquisas para o planejamento das aulas, destacamos que a presença deles na escola indígena é fundamental para a garantia de uma EEI específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, pois, como já afirmamos, a educação indígena fundamenta-se nos conhecimentos dos anciãos, visto que “[...] eles são os conhecedores [...] dos saberes [indígenas]” (Professora B, acréscimo nosso).

Acreditamos que recorrer a diferentes fontes de estudos e pesquisas para o planejamento de ensino pode favorecer a autonomia docente, uma vez que o professor não

ficará restrito apenas ao LD, o qual, em geral, principalmente na EEI, não contempla o contexto sociocultural e linguístico em que os alunos estão inseridos. Além disso, o planejamento das aulas, através da pesquisa, pode contribuir para a afirmação da autoria, pois, ao desenvolver o seu planejamento, o professor também poderá selecionar, adaptar ou produzir material didático específico, considerando as características e necessidades dos alunos. Essas atitudes colaboram para a formação e prática do professor reflexivo, crítico, pesquisador e autônomo, levando-o constantemente a refletir sobre a própria prática docente.

Em relação à importância do planejamento de ensino, a Professora A disse:

Professora A: É importante planejar porque... É através do planejamento que você consegue buscar a necessidade do aluno... Porque, do meu ponto de vista, se eu tenho... Se eu dou aula hoje... E, amanhã, o que eu vejo hoje, eu tenho que planejar. Eu vi a carência de cada um... E aí que eu consigo o meu planejamento, ele tá ali, se adequando à necessidade de cada um.

Para a docente, ao planejar as aulas, o professor pode identificar as necessidades dos alunos, a fim de atendê-las. Nessa perspectiva, o planejamento consiste num processo de ação-reflexão-ação (Klosouski; Reali, 2008), o que implica, entre outros fatores, identificar “[...] a carência de cada um... [...] se adequando à necessidade de cada um” (Professora A). Diante disso, a nossa interlocutora parece estabelecer relações entre o planejamento de ensino e o currículo em ação, ou seja, entre o proposto e o vivido, elaborando o seu planejamento, como recomendam Klosouski e Reali (2008), com base em fatos reais e significativos, visto que ela parte da necessidade dos alunos.

Ainda sobre a importância do planejamento de ensino, a Professora B, por sua vez, disse:

Professora B: Eu acho que fica mais organizado quando a gente planeja. Assim, porque você vai com o norte de tudo, do que você vai fazer na sala de aula, né? O planejamento é você chegar lá já sabendo o que você vai desenvolver. Se você não planejar, você vai chegar lá: “eita, meu Deus! Eu vou fazer o quê?”. Então, o planejamento é... É uma base, né? Pro professor.

A docente parece compreender o planejamento como elemento norteador e organizador. Essas características também são evidenciadas por Mesquita e Coelho (2008), para quem o planejamento de ensino consiste num elemento potencializador e organizador do trabalho docente, e por Klosouski e Reali (2008), para quem o planejamento representa a ferramenta norteadora da prática docente.

Ademais, evidenciamos o seguinte trecho da entrevista realizada com a nossa interlocutora, quando questionada acerca do que poderia melhorar na Escola Estadual Indígena Tia Amélia Caxiado:

Professora B: Eu acho que... Deveria, assim... Poderia melhorar a questão de dar um suporte maior aos professores com relação ao planejamento.

Inferimos que, apesar de considerá-lo como elemento organizador e norteador, a Professora B parece encontrar dificuldades ao desenvolver o seu planejamento de ensino. Dessa forma, sugerimos o caminho proposto por Klosouski e Reali (2008), que, como mencionamos anteriormente, pressupõe as seguintes fases: 1) diagnóstico da realidade (sondagem); 2) definição do tema e preparação para o planejamento, através do estabelecimento de conteúdos, objetivos, metas de aprendizagem, procedimentos de ensino, recursos, entre outros; e 3) avaliação, que deve relacionar-se ao planejamento e às ações concretas realizadas na sala de aula, implicando sua constante revisão.

Considerando que o planejamento de ensino relaciona-se à avaliação da aprendizagem, perguntamos às duas professoras Pankará como elas avaliam a aprendizagem dos alunos. A Professora A nos deu a seguinte explicação:

Professora A: É. Eu tenho uma forma de avaliar no dia a dia meus alunos. [...] E... Quando eu chego com a prova, é... A avaliação final... Eu já tenho uma base que, quando eles [os alunos] não tiram uma nota tão boa, eu já tenho como complementar, entendeu? Porque, assim, eu acredito... No meu ponto de vista, que, quando você diz, assim, que você prepara um aluno pra fazer uma avaliação... De bimestre, todos eles se preparam um dia antes... Assim, se agarra ali com o que você passou e lê, lê, lê, lê ali e pronto. Eu sou muito de fazer, às vezes, a avaliação quando eu não avisei. Eu venho trabalhando no dia a dia e eu chego na sala e distribuo as apostilas e digo: “olha, hoje, aqui, tá valendo nota”. É através daí, o meu ponto de vista, que você consegue ver o que realmente o aluno sabe. Porque quando você, em avaliações diagnósticas, tipo, como tem gente que não gosta, mas eu adoro... Avaliações diagnósticas. Eu dou todos os conteúdos e, ou no início ou final do bimestre, eu junto todos eles pra mim ver como é que tava. Isso sem eu ter mandado eles ler nenhum [material].

Aparentemente, a docente procura avaliar os alunos cotidianamente, o que possibilita acompanhá-los em diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação implica um processo de acompanhamento permanente, no qual devem prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Acreditamos que a avaliação da aprendizagem consiste numa atividade mais abrangente que a medida, envolvendo a definição dos objetivos, das metas de aprendizagem, dos instrumentos e critérios de avaliação, entre outros elementos.

Além disso, segundo a nossa interlocutora, os alunos, geralmente, não costumam estudar para as provas com antecedência. Por isso, ela procura realizar avaliações sem avisá-los previamente, abordando os conteúdos curriculares estudados, com o objetivo de avaliar a evolução dos aprendizes no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ela acredita que “é através daí [...] que você consegue ver o que realmente o aluno sabe” (Professora A). A avaliação diagnóstica permite ao professor identificar tanto o interesse dos alunos quanto suas dificuldades de aprendizagem.

Ainda sobre a avaliação da aprendizagem, a Professora B, por seu turno, afirmou:

Professora B: Assim, eu não gosto da palavra *prova*, ela já dá um impacto muito forte, sabe? Eu sempre faço... Eu digo, assim: “uma atividade avaliativa, um seminário”. Eu gosto de ouvir a opinião deles [dos alunos]. “Vocês querem o quê? Seminário? Seminário”. Vai ser um seminário. “Vocês querem o quê? Vocês querem um... Uma produção [escrita]?”. Vai ser uma produção [escrita]. Assim, eu gosto de ouvir muito a opinião deles e acatar, assim... Nem sempre, né?

Pesquisadora: Conversar [...], né?

Professora B: É, conversar pra ver qual é a melhor, né? Porque nem sempre o que é bom pra mim é bom pra ele [o aluno]. Nem sempre o que é bom pra ele é bom pra mim. Então, tem que ser um coletivo, né? A gente precisa sentar e bater o martelo, mas com todo mundo querendo. Todo mundo dizendo assim: “pronto, então vamos fazer tal coisa”. É sempre assim.

A docente, destacando o impacto causado pela palavra *prova*, parece recorrer a diferentes instrumentos avaliativos, dentre os quais o seminário, para avaliar a aprendizagem dos alunos. Ademais, ela procura considerar a opinião dos alunos na escolha dos instrumentos avaliativos, pois “[...] nem sempre o que é bom pra mim [a professora], é bom pra ele [o aluno]” (Professora B), demonstrando a importância do princípio da coletividade na EEI. Diante disso, inferimos que a nossa interlocutora compreende a avaliação da aprendizagem como construção, negociação e interação, visto que parece definir os instrumentos avaliativos através de um processo negociado e interativo com os alunos.

4.2.2 Fundamentos, concepções e crenças sobre o ensino de língua portuguesa

Em relação ao objetivo do ensino de língua portuguesa nas escolas do povo Pankará, a Professora A afirmou:

Professora A: Eu acho que... O português, eu acho, como é uma língua que a gente... É nossa vida. Português, né? Então, eu acho que, pra mim... Serve pra mim me profissionalizar. Vou ser sincera...

Assim, pra mim, me ajuda muito... Ser... Professora de português. Pra mim, já é uma base, futuramente, quando eu, acredito, que eu vou me formar, se Deus quiser. E... Eu acho que... É... Forma leitores... Né? Português é uma disciplina... Que, assim, eu acho que ela é o início, o pontapé de todas as outras. E quando a gente consegue... Ter um bom... Um português fluente... Eu acho que a gente tem um começo de tudo na vida.

Ao analisar o trecho acima, admitimos como hipótese que, para a docente, formada em Pedagogia, ministrar aulas de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental consiste numa oportunidade para aprender com a prática, mas também num desafio, pois a área de atuação do egresso da licenciatura em Pedagogia destina-se, principalmente, à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental. Considerando o seguinte excerto, no qual ela demonstra interesse em formar-se na sua área de atuação: “pra mim, [ser professora de língua portuguesa] já é uma base, futuramente, quando eu, acredito, que eu vou me formar, se Deus quiser” (Professora A, acréscimo nosso), inferimos que a nossa interlocutora sente a necessidade de uma formação mais específica na área de língua(gem), como, por exemplo, a licenciatura em Letras-Português.

Ao discurso da Professora A subjaz a importância da formação, tanto inicial quanto continuada. Diante disso, cabe ao Estado, através das secretarias de educação dos estados e municípios, em parceria com diferentes Instituições de Ensino Superior (IES), Organizações Não Governamentais (ONGs), entre outros, oferecer continuamente cursos de formação inicial e continuada aos professores indígenas. Os pesquisadores das áreas da Educação e da Linguagem, por sua vez, podem contribuir com a formação desses professores e, conseqüentemente, com a EEI, através da realização de pesquisas de doutorado, mestrado e Iniciação Científica (IC), bem como do desenvolvimento de projetos de extensão, demonstrando a importância do comprometimento político e ético da pesquisa científica, sobretudo quando desenvolvida com os povos indígenas.

Além disso, a docente destacou a formação de leitores, afirmando que a aprendizagem da língua portuguesa consiste no primeiro passo para a aprendizagem das outras disciplinas escolares.

Ainda sobre o objetivo do ensino de língua portuguesa nas escolas do povo Pankará, a Professora B, por seu turno, explicou o seguinte:

Professora B: É formar... Pra mim, o português... Ele... O objetivo dele, aqui, pra gente é formar os nossos alunos para além da comunidade, né? Por quê? Porque a gente não pode unicamente, exclusivamente, dar apenas conteúdo do povo. E o de lá de fora? E a realidade lá fora? E quando ele sair daqui? Porque nós preparamos esse aluno para além do nosso povo, além da nossa comunidade.

Ele não pode ficar retido apenas aos conhecimentos daqui. Então, assim, é importante o nosso [conhecimento]? É. Mas, o de fora também é importante. Por quê? Porque a realidade lá fora não vai trabalhar o nosso [conhecimento]. Vai trabalhar o deles [dos não indígenas]. Então, eles [os alunos Pankará] têm que saber que lá fora tem outra realidade.

A docente evidenciou a importância do ensino de língua portuguesa na formação dos alunos “[...] para além da comunidade [...]” (Professora B), ou seja, para a convivência desses alunos com a sociedade majoritária, possibilitando-lhes o acesso tanto aos conhecimentos indígenas quanto aos conhecimentos não indígenas. Ao discurso da nossa interlocutora subjaz a importância da articulação entre esses distintos conhecimentos na escola.

Perguntamos às duas professoras Pankará qual a importância das aulas de língua portuguesa para a formação de guerreiros e guerreiras Pankará. De início, vejamos a resposta da Professora A:

Professora A: Eu acho, assim, que a importância de formar guerreiros e guerreiras Pankará é uma forma da gente estar podendo ter essa leitura... E essa releitura de tudo que já passou, que a gente possa conseguir.

Parece-nos que, para a docente, o ensino de língua portuguesa deve contribuir para a formação de guerreiros e guerreiras Pankará conscientes da história dos povos indígenas – a qual inclui, evidentemente, a história do povo Pankará –, capazes de “[...] ter essa leitura... E essa releitura de tudo que já passou [...]” (Professora A), ou seja, esse ensino deve contribuir para a formação de sujeitos reflexivos, críticos e conscientes das lutas e resistências empreendidas pelos povos indígenas para a garantia e permanência dos seus direitos.

Vejamos, abaixo, a resposta da Professora B:

Professora B: Eu acredito, assim, que... O português é um norte na vida do aluno. Eu acho que... A gente não consegue ir além... Mais além do... Assim, do... De tudo, das outras disciplinas, sem o português. Por quê? Você precisa aprender a ler pra você ler história. Você precisa aprender a ler pra ler geografia. Então, eu digo, assim, que o português, ele é o coração do... Ele é o coração do... Das disciplinas... Do todo da escola, na minha opinião. Por quê? Porque é a primeira etapa do aluno aprender a ler, né? Então o ler tá lá no português, aí as outras disciplinas, elas... Elas complementam, mas o aluno tem que saber ler e interpretar pra ele ir além daquilo ali.

Segundo a docente, o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, principalmente pela leitura, pode contribuir para a aprendizagem das outras disciplinas escolares. Para tanto, esse ensino deve possibilitar a formação de leitores ativos, capazes de “[...] ler e interpretar para

[...] ir além daquilo ali” (Professora B), o que pressupõe que, para a nossa interlocutora, a leitura deve ir além da decodificação do código linguístico.

Como já mencionado, com a virada linguística, diversos autores (Suassuna, 2012; Antunes, 2009; Leal, Melo, 2007; Geraldi, [1984] 1997b; entre outros), concebendo a língua(gem) como interação, passaram a defender a importância de compreender o texto como objeto privilegiado de estudo e análise e do trabalho com os gêneros no ensino de língua portuguesa, incentivando, assim, um ensino de língua(gem) mais produtivo e contextualizado. No que se refere ao trabalho com os gêneros textuais, a Professora A disse o seguinte:

Professora A: Eu adoro os gêneros... É... Olhe, pra mim, fábula... É. Todos os tipos de gênero, eu trabalho eles através de apresentações, através de imagem, através de cartazes... Pra mim, eu acho que é um mundo que... Eu nasci pra isso.

De acordo com a docente, ao ensinar determinado gênero nas aulas de língua portuguesa, como, por exemplo, a fábula, ela recorre tanto a imagens quanto a outros gêneros, dentre os quais apresentação (oral) e cartaz, como suporte para o trabalho com o gênero a ser ensinado.

Na mesma direção da Professora A, a Professora B afirmou aderir ao trabalho com os gêneros nas aulas de língua portuguesa, recorrendo, contudo, ao LD para desenvolver esse trabalho:

Professora B: Todos eles. Através de materiais. Assim... Do material, né, ofertado no livro [didático]. É... A gente procura sempre informação também, de forma dinâmica, né, tem que trabalhar de forma lúdica... E uma coisa importante é você... É... Acolher... Você quer entender o conhecimento prévio. O que é que ele [o aluno] já traz de casa, né? Sobre aquilo.

Conforme Leal e Melo (2007), ao participarmos de situações de interação, conseguimos aprender – na maioria das vezes, inconscientemente – as características dos textos que são produzidos nessas situações. Ademais, nós interagimos através dos gêneros, os quais possuem certos elementos recorrentes. Por isso, somos capazes de reconhecer diferentes textos e aprender as suas características, daí a importância de considerar o conhecimento prévio dos alunos, como destacou a nossa interlocutora, visto que, ao participar de diferentes situações de interação, os alunos, evidentemente, também interagem através dos gêneros.

No entanto, faz-se necessário esclarecer aos alunos que os textos são singulares e organizam-se a depender das situações em que são produzidos, sofrendo as restrições do

tempo e do espaço social. Além disso, considerando que, como mencionamos anteriormente, nas situações de interação, aprendemos as características dos textos, na maioria das vezes, de forma inconsciente, ao trabalhar com os gêneros, no ensino de língua portuguesa, faz-se necessário explicitar a função social, como também as características do gênero a ser ensinado (Leal; Melo, 2007).

Fundamentado na concepção sociointeracionista e dialógica da língua(gem), Geraldi ([1984] 1997b) recomenda o desenvolvimento e a articulação das práticas de leitura, análise linguística e escrita, no ensino de língua portuguesa. Quando questionada sobre como desenvolve o ensino da leitura, a Professora A revelou:

Professora A: Uma aula de leitura minha, eu organizo a sala em círculo. Eu sempre faço isso... E é muito bom. Eu vou fazer antes de você ir embora. A gente faz através de um círculo na sala. Eu escolho livros diferentes... Contos diferentes, pra que eles [os alunos]... É... Trabalhem a leitura entre eles e depois possam estar apresentando pra turma.

Pesquisadora: Certo. Aí tem uma leitura silenciosa, então... Depois, uma leitura em voz alta?

Professora A: Tem leitura silenciosa... Eu treino muito é que eles leiam a leitura coletiva, que eu venho numa luta pra ver se a gente consegue ter essa leitura coletiva... Mas, é muito bom.

Segundo a docente, nas aulas de leitura, ela seleciona o texto, organiza o grupo-classe em círculo e solicita aos alunos que, primeiramente, leiam o texto em silêncio e, em seguida, socializem as suas impressões sobre o material lido. A nossa interlocutora, contudo, evidenciou a dificuldade que enfrenta para realizar a leitura coletiva (em voz alta) com o grupo-classe.

Numa direção semelhante à da Professora A, a Professora B, por sua vez, afirmou:

Professora B: ... E depois a gente sempre faz uma leitura coletiva, pautando e pontuando aqueles pontos onde eles não entenderam, porque eu digo: “ó, vocês vão ler primeiro silenciosos e vão riscando a parte que vocês, talvez, não entenderam ou que seja mais complicado pra vocês entenderem”. Aí, quando é na leitura, eu vou pedindo a eles, que eu vou fazendo a leitura, aí eu vou pedindo a eles que vá me pausando pra gente ver o que é aquilo, né, pra que eles compreendam de forma, assim, melhor, mas eu gosto muito da leitura coletiva, de “Fulano, vai ler, agora chegou a sua parte”. Assim, aquela leitura mais... Acaba sendo melhor, eles [os alunos], muitas vezes, eles mesmos... Agora eles já sabem que eu gosto, aí eles mesmo é quem...

Pesquisadora: Tomam a iniciativa, né?

Professora B: É, quando um para num parágrafo, o outro já continua, eles não esperam mais eu chamar, não...

No ensino da leitura, a docente, aparentemente, realiza os seguintes procedimentos didáticos: 1) leitura silenciosa, quando ela solicita aos alunos para ler o texto silenciosamente e, se necessário, destacar o que eles não conseguiram compreender; 2) leitura em voz alta, momento em que ela mesma realiza a leitura do texto, fazendo pausas para dar espaço às colocações do grupo-classe; e 3) leitura coletiva, quando solicita aos próprios alunos para ler o texto em voz alta.

Dessa forma, em linhas gerais, parece-nos que as duas professoras Pankará compreendem a leitura como produção de sentidos (Magalhães, 2011; Silva, E., 1999), como processo de construção dos significados pelo leitor (Suassuna, 2011), uma vez que ambas, aparentemente, procuram considerar o que os alunos têm a dizer sobre o texto.

Destacamos, contudo, a importância de desenvolver nos alunos a capacidade de empregar diferentes estratégias de leitura, dentre as quais seleção, antecipação, inferência e verificação, pois a leitura consiste num “[...] processo de construção do significado, para o qual concorrem fatores estritamente linguísticos, mas não apenas eles, e, sim, também, estratégias não linguísticas de vários níveis, inclusive cognitivas e culturais” (Suassuna, 2011, n. p.).

Quanto ao ensino da análise linguística, vejamos, primeiramente, o que disse a Professora A:

Professora A: Sim. Deixa eu pensar... Ela acontece através, às vezes... Você vai achar que é estranho, até pra tu... Mas, muitas vezes, é através de jogos. É muito interessante. Eu já... Eu já trouxe aqui uns... Uns jogos, através... Deixa eu... Como eu poderia te contar. É... É tipo uma dinâmica, através de dinâmica. É... Eu trouxe... Fez um círculo ou... Roda. Um círculo na sala... E separo umas folhas. E, nessas folhas, você vai... É... Deixa letras faltosas. E que eles fiquem se encaixando, através de um outro, pra que uma turma complete a outra.

Pesquisadora: Pra preencher essas lacunas que estão faltando, né?

Professora A: Pra preencher essas lacunas... É uma aula muito dinâmica. É uma mistura de brincadeira... Com estudo. É uma coisa que passa que a gente nem percebe... Isso é muito bom.

De acordo com a docente, ela desenvolve o ensino da análise linguística através de jogos e dinâmicas, como, por exemplo, solicitar aos alunos para preencher lacunas, a fim de completar palavras ou frases. Diante disso, parece-nos que esse ensino não é contextualizado, visto que a nossa interlocutora, aparentemente, não considera o texto como ponto de partida para o ensino-aprendizagem da análise linguística, uma vez que parte de palavras ou frases isoladas.

No entanto, em sintonia com Mendonça (2007), recomendamos desenvolver o ensino da análise linguística considerando o texto como objeto de ensino e nível de análise, através do trabalho com os mais diversos gêneros, a fim de que os alunos possam refletir tanto sobre os aspectos linguísticos quanto sobre os aspectos discursivos constitutivos desses gêneros.

Vejamos, a seguir, o que disse a Professora B:

Professora B: É... Por exemplo, eu gosto muito de... Eu tô lendo lá [no material] uma parte “como trabalhar”... Eu chego numa parte no livro que, agora, assim, chegou uma... Uma questão muito forte, que eu até tava debatendo com as meninas [as outras professoras] de português, esses dias, que no ensino médio não tem quase gramática mais. É muito escasso, mas, assim, eu trabalho [por] fora. Eu não... Por exemplo, se eu vejo que o aluno tá com dificuldade do... Do H, né? Como... É... Quais são as palavras, por exemplo? Aí eu vejo aquela dificuldade, aí eu vou lá na gramática e eu mesma pego, imprimo um... Procuo uma atividade que envolva aquilo ali e dou mais uma... Chegada naquilo. Mesmo que ele [o conteúdo] não esteja dessa forma lá no currículo pra trabalhar, porque a gramática quase sumiu agora do ensino médio, mas eu... Eu sempre tenho essa abertura, eu sempre faço, eu insiro ela mesmo sem estar lá.

Considerando que a docente acredita que, “[...] no ensino médio, não tem quase gramática mais” (Professora B), parece-nos que ela compreende a análise linguística apenas como o ensino dos aspectos gramaticais e ortográficos. No entanto, Suassuna (2012) explica que a análise linguística consiste numa alternativa ao ensino tradicional de gramática, pois implica partir do texto concreto, procurando descrever os diferentes procedimentos de construção textual nos níveis discursivo e gramatical. No ensino da análise linguística, faz-se necessário, portanto, priorizar “[...] uma reflexão sistemática sobre a linguagem e seus usos, a formulação de hipóteses, o esforço de descrição de fatos e a explicitação de saberes [...]” (Suassuna, 2012, p. 23), visto que o objetivo principal desse ensino consiste em compreender o fenômeno linguístico.

Ademais, percebemos que a nossa interlocutora afirmou realizar adaptações no currículo prescrito pelos documentos oficiais, inserindo, nas aulas de língua portuguesa, os conteúdos curriculares em que os alunos apresentam dificuldade, ainda que, conforme ela, esses conteúdos – nesse caso, conteúdos gramaticais e ortográficos – não estejam presentes no currículo prescrito.

Nessa perspectiva, Sacristán (2000) diz que o professor é um agente ativo, capaz de atuar na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, uma vez que estabelece objetos e objetivos de ensino, metas de aprendizagem, metodologias de ensino, entre outros, modificando, portanto, as propostas curriculares existentes. Nessa mesma direção, Pacheco e Suassuna (2021), citando Lopes, defendem que o professor também pode ser considerado

curriculista, pois ele constrói e reconstrói tanto o currículo prescrito pelos documentos oficiais quanto as propostas defendidas pelas universidades.

Ainda sobre o ensino da análise linguística, perguntamos às duas professoras Pankará como elas desenvolvem o trabalho com a variedade padrão da língua portuguesa e obtivemos a seguinte resposta da Professora A:

Professora A: Sim. Sim. É como eu já te falei... Ó, é como eu já te falei: a gente... Assim, por ser área indígena, nós não podemos, em nenhum momento... Deixar de... Fazer o certo, que o Estado...

A gente tem que fazer isso. Então, tem o nosso momento, sim.

De trabalhar... Esse português, que vem aí no ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio]. Porque eles [os alunos]... A gente trabalha em cima de não só preparar eles pra viver aqui. A gente sempre trabalha eles pra aqui, eles viver aqui na aldeia, mas tem que preparar pra quando eles saírem da aldeia, né?

Pesquisadora: Pra uma faculdade... Né, [...]?

Professora A: Pra uma faculdade. Então, a gente tem que ter essa preocupação... Dos dois lados. Não criar um aluno só pra área indígena.

Considerando que a docente afirmou que os professores Pankará não podem “deixar de... Fazer o certo, que o Estado...” (Professora A), inferimos que, assim como acontece com as demais escolas indígenas, a Escola Estadual Indígena Tia Amélia Caxiado enfrenta as interferências do Estado – realizadas, por exemplo, através da imposição de conhecimentos –, o qual pressupõe a integração e a homogeneização tanto das escolas indígenas quanto das escolas não indígenas.

No entanto, concordamos com Araújo (2021), quando ela defende que as escolas indígenas precisam conquistar a autonomia curricular, a qual deve ser pautada na construção e organização próprias das sociedades indígenas, ou seja, a construção do currículo deve se dar coletivamente, considerando a organização social, as práticas socioculturais – dentre as quais as línguas, as formas de construção do conhecimento, as práticas religiosas e as atividades socioeconômicas –, bem como os processos próprios de ensino-aprendizagem dos povos indígenas.

Além disso, a nossa interlocutora demonstrou preocupação em preparar os alunos para viver não apenas no âmbito da TI Pankará, mas também da sociedade majoritária. Acreditamos que o domínio da variedade culta da língua portuguesa pelos povos indígenas pode servir como instrumento de defesa dos seus direitos, visto que os documentos que

regulam a vida da sociedade brasileira são escritos nessa variedade, como é o caso de leis, regulamentos, documentos pessoais, contratos, entre outros. Ademais, o domínio da norma de prestígio pelos povos indígenas também pode contribuir para o acesso ao ensino superior, tendo em vista o que é exigido nos processos seletivos, dentre os quais figura o ENEM.

Luciano (2006), professor Baniwa, destaca que um dos critérios para a escolha das lideranças políticas é exatamente o domínio da língua portuguesa, que é visto como condição importante para que o indígena possa representar seu povo nas mobilizações de caráter reivindicatório, uma vez que nas assembleias indígenas “[...] originam-se importantes documentos escritos em língua portuguesa, para o encaminhamento coletivo de propostas e reivindicações, para questões territoriais e para as áreas da educação, saúde, agricultura [...]” (Brasil, 1998, p. 122). Por isso, o autor também defende o ensino da variedade padrão do português nas escolas indígenas.

Ainda acerca dessa temática, obtivemos a seguinte resposta da Professora B:

Professora B: É... É, sim. Trabalho. E, assim, isso é uma questão bem forte na sala de aula pra mim, eles [os alunos] sempre dizem: “professora, a senhora já tá com isso de novo?”, porque eu digo assim, eu sempre digo: “gente, a gente manda... A gente pode chegar... Escrever aqui numa redação da mesma forma que a gente manda mensagem pro namorado, pro amiguinho, pro tio? Aquele ‘por que’ que a gente abrevia. Podemos?”. “Não! Ah, professora, porque o português correto a gente tem que falar... Tem que escrever do jeito que tá lá no papel [na gramática, no dicionário etc.]”. Assim, isso é uma questão bem forte pra mim, essa questão da língua padrão.

Como dito, parece-nos que a docente compreende a análise linguística numa perspectiva tradicional, ou seja, apenas como o ensino dos aspectos gramaticais e ortográficos, o que pressupõe um ensino de língua portuguesa fundamentado na concepção de língua(gem) como expressão do pensamento, pois ela afirmou que: “[...] o português correto a gente tem que falar... Tem que escrever do jeito que tá lá no papel [na gramática, no dicionário etc.]” (Professora B, acréscimo nosso).

Por outro lado, considerando o excerto: “a gente pode chegar... Escrever aqui numa redação da mesma forma que a gente manda mensagem pro namorado, pro amiguinho, pro tio? Aquele ‘por que’ que a gente abrevia. Podemos?” (Professora B), parece-nos que a concepção de língua(gem) subjacente ao discurso da nossa interlocutora aproxima-se mais da concepção de língua(gem) como interação, visto que ela demonstrou preocupação em levar os alunos a compreender a importância de adequar a língua(gem) a cada contexto. Dessa forma, aparentemente, ao mesmo tempo em que reproduz modelos tradicionais de ensino, a

Professora B empenha-se em desenvolver práticas fundamentadas na concepção de língua(gem) como interação.

Sabemos que o RCNEI orienta as escolas indígenas a possibilitar aos alunos o acesso tanto à variedade padrão da língua portuguesa quanto à variedade local – o português índio (Maher, 1996). Em relação ao ensino do português Pankará, a Professora A comentou o seguinte:

Professora A: É... Isso. Como é que a gente pode... Isso. Como é que a gente pode estar inserindo esse... Esse nosso... Essa forma da língua portuguesa aqui no povo? É através... A gente pega a base do português de... Normal, de fora, e insere aqui no nosso [no português Pankará]. E usando os nossos... Objetos indígenas, mas não, assim, de formas e maneiras de se explicar. O de lá...

Pesquisadora: Tem a... Tem a questão... Queria te perguntar [...] dos vocábulos [...]. Por exemplo, o toré, que é uma palavra que... É... Própria, né? Do idioma de vocês, e, aí, vocês trazem, né? Então... Tá tudo isso, assim... Articulado, né?

Professora A: Isso. [...] A gente trabalha, sim. Por quê? É... A gente apresenta imagem... Muito... O mais... O mais objetivo a gente tá apresentando imagens, porque quando a gente mostra só por nome... Acontece, muitas vezes... Você até pode conhecer o catolé, com outro nome.

Pesquisadora: Foi... É... É, quando... Quando perguntaram, eu não... Não associei, né, aí eu vi. Eu fui pra Pedra do Gavião, eu vi o que era o catolé.

Professora A: Então, aí você pode até conhecer... Entendeu? É desse jeito.

Segundo a professora, o povo Pankará “[...] pega a base do português de... Normal, de fora, e insere aqui no nosso [no português Pankará]. E usando os nossos... Objetos indígenas [...]” (Professora A, acréscimo nosso). Parece-nos correto afirmar, portanto, que a variedade da língua portuguesa falada pelos Pankará é diferente da variedade padrão, pois, através da análise do excerto acima, inferimos que, assim como o português Pankararu (Oliveira, 2016), por exemplo, a língua portuguesa falada pelos Pankará apresenta fenômenos lexicais particulares, os quais contêm marcas da língua indígena desse povo.

No entanto, evitando realizar análises aligeiradas e considerando os objetivos e limites desta pesquisa, defendemos a importância de outros estudos e pesquisas sobre o português Pankará, com o objetivo de, entre outros, descrevê-lo e analisá-lo, a fim de melhor compreender o funcionamento dessa variedade da língua portuguesa, o que pode contribuir, inclusive, para o ensino de língua portuguesa desenvolvido nas escolas do povo Pankará.

A Professora B, por seu turno, se posicionou da seguinte forma:

Professora B: A gente trabalha, assim, porque eles [os alunos] falam muito, eles falam muito a língua materna. Assim, aquela [língua] que eles trazem de casa, né, aquela meio que torta, meio que errada... Mas, aí eu tenho uma questão que eu aprendi lá na faculdade. Assim, eu não sei, o professor que falava, né? Que ele dizia que não existia língua falada errada.

A gente tem que respeitar a cultura do outro, a gente tem que respeitar o espaço do outro, a gente tem que respeitar o que o outro... Como foi? O pai dele estudou? A mãe estudou? Será que eles tiveram... Assim... Eles cresceram com aquela educação que hoje nós temos? Mas, não é errado isso aí, mas eles [os alunos] têm que se adequar ao certo... Eles têm. Precisam se adequar, que o mundo lá fora vai exigir que a gente fale correto. Você não pode chegar no seu trabalho, numa... Numa... Entrevista de trabalho falando do jeito que você fala em casa. Não é que tá errado. Por quê? Porque é a sua cultura. Mas, precisamos adequar ao certo.

Pesquisadora: Aprender [...] a adequar a cada contexto, né?

Professora B: É, sim.

Novamente, o discurso da docente aproxima-se mais da concepção de língua(gem) como interação, visto que, primeiramente, ela afirmou que não existe língua falada errada, demonstrando, portanto, compreender o fenômeno da variação linguística. Além disso, acreditamos que o discurso da nossa interlocutora, ao dizer que aprendeu isso com um professor da faculdade, demonstra, também, a importância da formação inicial e continuada para a reconfiguração do ensino de língua portuguesa na educação básica.

Em segundo lugar, a Professora B evidenciou a importância de respeitar a variação social da língua portuguesa, o que pode contribuir para amenizar o preconceito linguístico (cf. Bagno, 2004), ainda muito presente na nossa sociedade. Para tanto, faz-se necessário aprofundar o conhecimento dos alunos sobre a realidade linguística brasileira (Faraco, 2008).

Por fim, a docente destacou a necessidade de o falante ser capaz de adequar-se aos diferentes contextos, ou seja, às diferentes situações de interação e comunicação, o que pressupõe o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos (cf. Travaglia, 2006). Nessa direção, concordamos com Maher (1996), quando ela defende que deve-se desenvolver também a competência comunicativa dos alunos em português índio, o que lhes possibilita construir e atestar a sua identidade indígena.

Com relação a essa temática, em estudo anterior (Ferreira, 2022), defendemos a necessidade de

[...] desconstruir determinados discursos sobre a língua portuguesa, sobretudo aqueles relacionados à variedade padrão, os quais, comumente, reproduzem preconceito linguístico (cf. Bagno, 2004), de forma que o ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas possa contribuir para o fortalecimento dos povos indígenas e possibilitar o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos indígenas, o que pode ser realizado através do ensino crítico e emancipatório, a

partir do trabalho com textos através dos quais seja possível questionar os mais diferentes fenômenos sociais (Ferreira, 2022, p. 153).

Quando questionada sobre como desenvolve o ensino da escrita, a Professora A declarou:

Professora A: Ó... Eu sempre faço muito é... Quando tem movimentos do povo... Que é nosso, daqui, né? Então, é... Quando tem as apresentações, levamos eles [os alunos] até o... O lugar das apresentações. E, lá, eles vão fazer relatórios em cima do acontecido. Entendeu? Do que viu. Então, tem todo o processo de tudo que aconteceu, de ele levar a caderneta... E ir anotando, pra que eles depois possam estar produzindo... Fazendo uma produção de texto, pra que essa produção seja... E, através dessa produção, recolhemos informações do que ele aprendeu... E também como é que anda a escrita.

O ensino da escrita desenvolvido pela docente parece aproximar os alunos das práticas de escrita que acontecem na sociedade Pankará, nas diversas situações de interação comunicativa, o que implica intenção e destinatário concreto, uma vez que ela afirmou que, nos movimentos do povo Pankará, como, por exemplo, no *Movimento Cultural Pankará*, “[...] levamos eles [os alunos] até o... O lugar das apresentações. E, lá, eles vão fazer relatórios em cima do acontecido” (Professora A, acréscimo nosso).

Em contrapartida, parece-nos que o ensino da escrita desenvolvido pela Professora B, por sua vez, limita-se à produção de textos escritos sobre temas por ela propostos, os quais se relacionam aos conteúdos curriculares trabalhados nas aulas, a fim de identificar o que os alunos compreenderam:

Professora B: É tipo assim... Acabou o conteúdo? Eu quero que vocês produzam um textozinho aí, me dizendo o que vocês entenderam sobre esse conteúdo que a gente acabou. O que... O que ficou pra vocês sobre ele? E é como eu disse a você: eu tenho um projeto de redação, que se chama *Minha redação é nota mil*, que eu... Eu mesma tomei a iniciativa. Eu criei na escola pra ajudar os alunos, pra trabalhar os tipos de texto, né? Texto argumentativo. É... Dissertativo-argumentativo, que é o que mais cai no ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio], né? Em redações. Pra ajudar eles [os alunos]. Por quê? Porque assim, é... Essa pandemia trouxe um buraco muito grande na nossa educação, né, então essa foi a forma que eu encontrei de ajudar os meus alunos com relação à produção de textos.

Considerando que a docente criou um projeto de ensino, intitulado *Minha redação é nota 1000*, para trabalhar o texto dissertativo-argumentativo com os seus alunos, levantamos a hipótese de que o seu foco, no ensino da escrita, encontra-se no trabalho com a redação do ENEM.

No entanto, ao escrever somente para o professor, os alunos distanciam-se das práticas de escrita que acontecem na sociedade. Diante disso, na escola, além de escrever para aprender a escrever, tendo como destinatário o professor,

[...] os alunos também podem e devem escrever para atender a finalidades diversas e se comunicar com interlocutores também diversos, em situações de interação comunicativa contextualizadas. Paralelamente a isso, sabemos que os alunos estarão escrevendo também para aprender a escrever e, nesse caso, o professor será, necessariamente, interlocutor de seus textos [...] (Silva; Melo, 2007, p. 35, grifo dos autores).

Ademais, Silva (2020) defende que o ensino da escrita deve propiciar aos alunos o desenvolvimento da autoria, “[...] privilegiando, assim, as vozes indígenas e suas respectivas representações” (Silva, 2020, p. 132). De acordo com ela, o desenvolvimento da autoria pode contribuir para o processo de afirmação identitária e cultural dos povos indígenas; trata-se, pois, de dar voz aos interlocutores indígenas, permitindo-lhes representar sua coletividade.

No que se refere ao ensino da oralidade, a Professora A disse que desenvolve esse ensino através de apresentações orais, de histórias inventadas pelos alunos e de histórias sobre o povo Pankará, contadas, principalmente, pelos anciãos:

Professora A: Sim, através de apresentações, através de histórias inventadas, histórias que o povo conta. Eu sei que é... É muito intenso.

Quanto ao ensino da oralidade, Magalhães (2008), citando Ramos, propõe partir do português oral não padrão – como o faz a docente –, visto que, assim, “[...] seus falantes podem se ver no processo de construção do conhecimento já que seus ‘falares’ estarão sendo analisados e transcritos como manifestações possíveis” (Magalhães, 2008, p. 141). Isso permite refletir tanto sobre a língua quanto sobre suas variações, sem o estigma do preconceito.

A Professora B, por seu turno, disse-nos:

Professora B: Assim, eu trabalho muito a realidade, eu gosto muito de... De dar exemplos. Exemplificar na oralidade, né? É... Eu sempre digo... Porque eu acredito que fica mais fácil quando ele [o aluno] lembra de tal história. É... “Ó... A gente vai falar sobre... Você lembra de tal coisa?” E... Vou perguntando, indagando a eles [aos alunos]. “Ah, mas você não lembra, não?”. Se não lembrar, quem lembra vai contar. Então, assim, eu não me apego ao livro [didático]. Eu não me apego ao material didático ali, unicamente aquilo ali. Porque eu gosto muito de exemplos. Eu gosto muito de conversar. Eu gosto muito de... De trazer a realidade toda nossa pra dentro da sala de aula, pra que isso fique até mais dinâmico e menos cansativo.

Considerando o trecho: “eu gosto muito de... De trazer a realidade toda nossa pra dentro da sala de aula [...]” (Professora B), parece-nos que, no ensino da oralidade, a docente procura levar em conta o cotidiano do povo Pankará, como também as experiências dos alunos, a fim de realizar um ensino mais significativo. Por outro lado, ela, aparentemente, resume a prática da oralidade à exposição oral dos conteúdos curriculares, ao afirmar o seguinte: “[...] eu gosto muito de... De dar exemplos. Exemplificar na oralidade, né?” (Professora B). No entanto, no ensino da oralidade, faz-se necessário ampliar as práticas orais dos alunos.

Para tanto, em diálogo com Dolz, Schneuwly e Haller (2004), defendemos o ensino consistente e sistemático da oralidade, através do estabelecimento de práticas orais de língua(gem) relevantes – para o povo Pankará, no caso –, as quais deverão ser exploradas nas aulas de língua portuguesa, a fim de possibilitar aos alunos a reflexão sobre as especificidades dos gêneros orais. Nessa direção, semelhantemente ao ensino da leitura, análise linguística e escrita, no ensino da oralidade, deve-se localizar o texto (oral) no centro do processo de ensino-aprendizagem, através do trabalho com diferentes gêneros (orais).

No entanto, compreendemos que as metodologias de ensino desenvolvidas na EEI “[...] devem ser condizentes com os modos próprios como o saber indígena se faz comunicar e se discursivizar” (Silva, 2020, p. 237), sobretudo no ensino da oralidade, uma vez que, através desta, os povos indígenas fundamentam-se em epistemologias próprias e desenvolvem metodologias de ensino mais próximas da realidade na qual estão inseridos, confrontando, assim, modelos eurocêntricos e homogeneizantes de educação, ensino e currículo, o que pode fortalecer a cultura desses povos.

4.2.3 Articulação entre os conhecimentos indígenas e não indígenas no ensino de língua portuguesa

Araújo (2021) defende que os conhecimentos indígenas devem estar presentes no currículo indígena, de modo a constituir o alicerce de uma formação crítica e consciente dos alunos e do seu papel enquanto membros de suas comunidades, possibilitando-lhes contribuir com os coletivos e com os territórios aos quais pertencem.

A articulação entre os conhecimentos indígenas e não indígenas na escola, por sua vez, não se relaciona, simplesmente, ao contato entre esses distintos conhecimentos, mas implica questões políticas e ideológicas contra-hegemônicas, dentre as quais metodologias de ensino

propriamente indígenas – como, por exemplo, a presença da oralidade, através das narrativas indígenas –, bem como a utilização de materiais didáticos específicos.

Diante disso, perguntamos às duas professoras Pankará como elas articulam os conhecimentos indígenas e não indígenas nas aulas de língua portuguesa. De início, vejamos a resposta da Professora A:

Professora A: Ó... Eu acho, assim... É como eu já te falei: às vezes, a gente deixa meio que despercebido... Mas, é muito importante você ter essas colocações e ter essas preocupações de receber o pajé, na sala. Como, algumas vezes, a gente tem algumas apresentações, que tá chamando o pajé, tá chamando as lideranças, e... Através deles as crianças também vão é... Adquirindo conhecimentos... Dos antepassados. E é um fortalecimento pra nós, enquanto educadores.

Como se pode ver, a docente destacou a importância da presença do pajé e das lideranças, na sala de aula, pois, através deles, os alunos podem adquirir os conhecimentos dos seus ancestrais, o que possibilita, além da articulação entre os conhecimentos indígenas e não indígenas, o fortalecimento da identidade Pankará, como também a valorização da cultura desse povo. Além disso, a presença desses sujeitos na escola pode fortalecer, também, os próprios professores Pankará, visto que, assim como os anciãos, tanto o pajé quanto as lideranças contribuem para a formação continuada desses professores.

Vejamos agora a resposta da Professora B:

Professora B: É porque, assim, é como eu digo a você: eu trago o nosso [conhecimento], mas eu não deixo o do outro, porque a vida, ela vai além... Além da aldeia.

Novamente aqui a docente demonstrou a preocupação de preparar os alunos para além da TI Pankará, assegurando-lhes o acesso aos conhecimentos indígenas e não indígenas, uma vez que, segundo ela, “[...] a vida, ela vai além... Além da aldeia” (Professora B). Nessa direção, o RCNEI diz que “lutar pela criação de escolas indígenas significa, entre outras coisas, lutar pelo direito de exercerem atividades de leitura e escrita em língua portuguesa, de modo a poder interagir em igualdade de condições com a sociedade envolvente” (Brasil, 1998, p. 125-126).

Em relação à presença dos anciãos nas aulas de língua portuguesa, a Professora A disse que:

Professora A: Sim. É, sim. Porque a gente sempre tá trazendo isso... Tudo que tem na escola,

algumas pessoas até comentam: “eu acho tão estranha essa forma”, se a gente faz uma festa, tem os anciões...

Pesquisadora: Tem o toré, né? É uma coisa que eu percebi, também.

Professora A: Tem o toré... Tem a... Porque tem aquela crença, é nossa. Então, nós não iniciamos nada... Que a gente não tem uma reza, não tem uma... Três rodas de toré, ou seis, ou nove, ou doze, não pode ser só uma. Então, é uma forma de fortalecer as nossas origens, nossos antepassados. É muito rico tudo isso.

De acordo com a professora, os anciões estão presentes em todas as atividades escolares, o que reforça a importância desses sujeitos na educação (escolar) indígena Pankará. Ademais, ao discurso da nossa interlocutora subjaz a importância da espiritualidade para o povo Pankará, principalmente através do ritual do toré, pois “[...] é uma forma de fortalecer as nossas origens, nossos antepassados” (Professora A).

A Professora B, por seu turno, afirmou:

Professora B: Não. Natural. É todo mundo família aqui. Todo mundo se conhece. Às vezes, eles [os alunos] mesmos é quem vão na casa deles [dos anciões] fazer pesquisa, a gente vai... Quando tem, por exemplo, o ano passado teve um movimento cultural, e eu fiquei com uma pesquisa sobre casas de farinha. Então, a gente saiu na casa de todos... Todo mundo que tinha casa de farinha aqui na região, no núcleo, né? Que aqui é dividido por núcleo. Nós somos o núcleo da Lagoa, o núcleo quatro.

A docente afirmou que os alunos estão acostumados com a presença dos anciões na escola e também os visitam para realizar pesquisas escolares. A esse respeito, a nossa interlocutora evidenciou que, no *Movimento Cultural Pankará*, realizado em 2022, ela e os seus alunos ficaram responsáveis por pesquisar sobre as casas de farinha existentes na Aldeia Lagoa. Para tanto, durante o desenvolvimento da pesquisa, eles visitaram os anciões, a fim de descobrir mais informações sobre as casas de farinha.

Ao trabalhar conteúdos curriculares que valorizam os conhecimentos dos anciões, a escola consegue despertar o sentimento de pertencimento dos alunos. Além disso, percebemos que o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na Escola Estadual Indígena Tia Amélia Caxiado não se limita à sala de aula, ao estabelecimento de ensino propriamente dito, mas compreende também outros espaços, dentre os quais as casas de farinha, o que demonstra a importância do território como espaço étnico-educativo.

Sabemos que a interculturalidade consiste num dos princípios da EEI e possibilita, entre outros aspectos, a articulação entre os conhecimentos indígenas e não indígenas na

escola. Para a Professora A, a interculturalidade favorece, sim, o ensino de língua portuguesa, permitindo, por meio da leitura e da escrita, o fortalecimento do povo Pankará:

Professora A: Acho... Acho. Acho, porque é... Como eu posso dizer? É... Temos é... Relatos, temos é... Histórias, por escrito... Que é através da leitura de... De documentos que tem, que nos fortalece, nos desperta... A conhecer mais o nosso povo, porque... Antes, as crianças que já nasciam naquele meio... Não, que não nasceram naquele meio, eles tinham dificuldade, mas, hoje, já temos é... Arquivos... Algumas coisas. Então, dessa forma, a gente já busca... Ele já... Ele já tá lendo.

Em contrapartida, para a Professora B, a interculturalidade não favorece o ensino de língua portuguesa:

Professora B: Eu não.

Pesquisadora: Por que não?

Professora B: Porque eu acho, assim, que... Ela [a interculturalidade]... É bem... Assim, ela trabalha... Ela é exclusiva, assim... Na minha opinião, eu não faria...

Pesquisadora: ... Sim, em relação à interculturalidade, né, se tu acha que ela favorece...

Professora B: Eu acho que ela é muito específica.

Pesquisadora: Em que sentido? É porque nos documentos falam, né, que a Educação Escolar Indígena é específica, diferenciada, intercultural...

Professora B: Não, ela [a interculturalidade] é muito específica, assim... Pra... Apenas pra... Pra aldeia, entendeu? Apenas pra coisa voltada à cultura.

Como mencionamos anteriormente, existem políticas públicas na América Latina que recorrem ao termo *interculturalidade* apenas para incorporar discursos dos povos subalternizados, dentre os quais os povos indígenas, no interior do aparato estatal, no qual o padrão epistemológico etnocêntrico e colonial permanece hegemônico (Oliveira; Candau, 2012; Walsh, 2007). Dessa forma, acreditamos que o discurso da Professora B pode ser interpretado como indicador de que a interculturalidade, numa perspectiva funcional – a exemplo da lógica que orienta as políticas estatais –, não contribui para o ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas, visto que, conforme ela, a interculturalidade “[...] é muito específica [...] apenas pra... Pra aldeia [...]” (Professora B), direcionando-se exclusivamente aos conhecimentos indígenas.

Diante disso, acreditamos que, na EEI, faz-se necessário engendrar uma perspectiva crítica de interculturalidade, o que implica processos de construção de conhecimentos *outros*, considerando questões de poder, racialização e diferença.

Ademais, inferimos que, para a Professora B, o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva intercultural parece ser uma tarefa exclusiva das escolas indígenas. Ainda que a Lei nº 11.645/2008 tenha estabelecido a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas indígenas e afro-brasileiras nas escolas não indígenas, o discurso da docente nos faz questionar se o trabalho com a temática indígena nas escolas não indígenas realmente acontece e como os professores não indígenas desenvolvem esse trabalho.

Levantamos a hipótese de que, nas escolas não indígenas, o trabalho com a temática indígena nas aulas de língua portuguesa não acontece. Dessa forma, considerando os objetivos e limites desta pesquisa, faz-se necessário o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre o trabalho com a temática indígena nas aulas de língua portuguesa nas escolas não indígenas, a fim de, entre outros, confirmar (ou não) a nossa hipótese, além de apresentar aos professores não indígenas possibilidades de trabalhar com a temática indígena nas aulas de língua portuguesa nessas escolas.

No que se refere à produção de materiais didáticos específicos, uma vez que a utilização desses materiais nas escolas indígenas contribui para o estabelecimento de uma EEI específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, além de favorecer a articulação entre os conhecimentos indígenas e não indígenas, a Professora A explicou o seguinte:

Professora A: Sim. Veja bem... Quando é na época de feira de cultura... O momento, o período que a gente tá preparando pra apresentar a feira de cultura, todo o processo que a gente tá fazendo é... Eles são trabalhados em sala de aula. Antes, a gente trabalha em sala de aula pra, no dia, ter o produto final. Na feira de cultura.

[...] No ano passado, a última feira de cultura foi show de bola... Foi muito boa, se você já tivesse aqui, você ia sair daqui...

É... A gente teve... Foi gêneros textuais. Eu trabalhei com a minha turma os gêneros textuais. O que foi feito? É... No... Na minha trajetória, na semana que era pra ser, então, eu separei as turmas, e eles [os alunos] ficaram produzindo. Aí um produzia, é... Um produzia, é... Gênero receita... E a gente fez até... Ficou com [Nome], depois, no arquivo, as produções das próprias comidas, aqui, indígena... Teve farofa de catolé.

Pesquisadora: Eles produziram a receita sobre... É... Relacionada à comida daqui, típica do povo, né?

Professora A: Isso. E foi feita [e] vivenciada aqui na sala, algumas... Foi massa.

Pesquisadora: E, aí, vocês apresentaram na feira de cultura?

Professora A: Apresentaram na feira. Dessa forma, o que é feito, que a gente tá fazendo, aí tem... Aí tem um miniprojeto. Aí, esse projeto vai até pro diário de classe.

Segundo a docente, as apresentações realizadas pelos alunos no *Movimento Cultural Pankará* implicam uma preparação prévia, o que ocorre, evidentemente, no período que antecede o evento. Para tanto, parece-nos que os professores Pankará desenvolvem determinados projetos escolares, através dos quais realizam atividades e pesquisas em conjunto com os alunos. A nossa interlocutora esclareceu que, no *Movimento Cultural Pankará*, realizado em 2022, ela trabalhou o gênero receita de culinária nas aulas de língua portuguesa, solicitando aos alunos a produção de receitas de comidas típicas do povo Pankará – como, por exemplo, a farofa de catolé –, que foram, posteriormente, apresentadas no *Movimento Cultural Pankará* daquele ano, o que permitiu a articulação entre os conhecimentos indígenas e não indígenas.

Ainda sobre a produção de materiais didáticos específicos, a Professora B, por sua vez, relatou o seguinte:

Professora B: Assim, é pesquisa. A gente... Aqui tem muita pesquisa, que é feita aqui mesmo, na comunidade, né?

Pesquisadora: Conta um pouquinho como é que funciona.

Professora B: Essas pesquisas, geralmente, são feitas no movimento cultural. Sempre cada escola fica com uma coisa diferente.

É... Tal... Escola não, núcleo. Núcleo quatro vai falar sobre artesanato do cipó. A gente tem que produzir texto, fazer uma pesquisa, fazer questionário, ir nas casas e procurar quantos... Quantas pessoas trabalham aqui com o cipó, artesanato do cipó? Aí a gente, em cima disso, vai produzir um texto, e esses textos ficam disponíveis. Outro também é o TCF [Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental] dos alunos, que é o trabalho de conclusão de curso. É, mas aqui é assim... É... Quando o aluno tá no 9º ano [do ensino fundamental], né? Que eles vão concluir... É... Eles fazem esse... Eles produzem esse documento, que se chama TCF.

E cada grupo fica com um tema, e eles [os alunos] vão fazer uma pesquisa de campo em cima daquele tema, com questionário, entrevista. Eles têm que ir e produzir um texto pra apresentar na escola, e isso fica disponível como um material que você depois queira utilizar...

A docente destacou a importância da pesquisa na EEI do povo Pankará, sobretudo para a realização do *Movimento Cultural Pankará*, pois essa prática possibilita aos alunos aprender a gerar e coletar dados através da realização de questionários e pesquisas de campo,

além de produzir textos. A nossa interlocutora destacou, também, o Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental (doravante, TCF), que deve ser desenvolvido pelos alunos do 9º ano, como requisito parcial para a obtenção da aprovação no último ano do ensino fundamental para posterior ingresso no ensino médio. Assim como as produções resultantes das pesquisas desenvolvidas para o *Movimento Cultural Pankará*, os TCFs dos alunos também ficam disponíveis, posteriormente, para a consulta da comunidade escolar.

4.3 O PLANEJAMENTO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DAS PROFESSORAS PANKARÁ

Como já explicitado, além das entrevistas semiestruturadas realizadas com as duas professoras Pankará participantes desta pesquisa, analisamos seus planejamentos de ensino, com o objetivo de identificar e analisar os documentos e referenciais orientadores da prática dos professores Pankará no ensino de língua portuguesa.

Nesta subseção, analisamos, primeiramente, o planejamento de ensino da Professora A (cf. Anexo B). Em seguida, realizamos a análise do planejamento da Professora B (cf. Anexo C). Para tanto, definimos os seguintes critérios de análise: 1) conteúdos do ensino de língua portuguesa; 2) metas de aprendizagem do ensino de língua portuguesa e avaliação da aprendizagem; e 3) articulação entre os conhecimentos indígenas e não indígenas no ensino de língua portuguesa.

4.3.1 O planejamento de ensino da Professora A

O quadro a seguir apresenta a relação dos conteúdos, das metas de aprendizagem e das avaliações da aprendizagem estabelecidos no planejamento de ensino da Professora A (cf. Anexo B):

Quadro 4 - Síntese do planejamento de ensino da Professora A

Conteúdos	Metas de aprendizagem	Avaliação
Concordância no anúncio publicitário	Compreender a importância de reconhecer e escrever um anúncio	Produção e participação ativa dos alunos
Colocação pronominal: próclise, ênclise e mesóclise	Identificar os pronomes e suas funções no texto; analisar as variantes linguísticas; e	Participação dos alunos; compreensão do conteúdo; e exercícios

	aprimorar textos, adequando-os com o uso correto dos pronomes	
Aposto; vocativo; adjunto adverbial e adnominal		
Texto dissertativo	Compreender as características do texto argumentativo e dissertativo; compreender como estruturar uma redação escolar; e analisar e compreender os tipos de argumentos dos textos	Compreender os valores, o respeito e os direitos das mulheres brasileiras, através de debates e mutirões
Textos legais, normativos, propositivos e reivindicatórios	Analisar textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios	Apresentação e leitura de textos normativos
Orações coordenadas e subordinadas substantivas; e texto de divulgação científica	Identificar agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação e subordinação	
Contos de terror e suas características	Conhecer as particularidades e especificidades do gênero conto de terror/horror	Produção escrita e apresentação oral de narrativas de terror
Fichamento		

Fonte: A autora (2024), a partir de dados coletados no planejamento de ensino da Professora A.

Em relação ao critério de análise *conteúdos do ensino de língua portuguesa*, identificamos, em linhas gerais, que, ao mesmo tempo em que a docente parece trabalhar com os gêneros no ensino de língua portuguesa, ao definir como conteúdos curriculares os gêneros *conto* e *fichamento*, por exemplo, aparentemente, ela também recorre ao ensino tradicional de gramática. Isso porque ela determina como conteúdos *orações coordenadas e subordinadas no texto de divulgação científica* e estabelece como meta de aprendizagem apenas *identificar agrupamentos de orações em períodos, diferenciando coordenação e subordinação*. Nesse caso, parece-nos que o texto de divulgação científica será utilizado apenas como pretexto para o ensino gramatical.

No que se refere ao critério de análise *metas de aprendizagem do ensino de língua portuguesa e avaliação da aprendizagem*, percebemos que as metas de aprendizagem definidas pela Professora A parecem coerentes com os conteúdos curriculares por ela determinados no seu planejamento de ensino. Destacamos, contudo, que, para o trabalho com *aposto, vocativo e adjunto adverbial e adnominal* e com o gênero *fichamento*, a docente não

estabeleceu nenhuma meta de aprendizagem. Diante disso, nesses casos, não conseguimos verificar o que ela espera que os alunos aprendam.

Constatamos que os critérios de avaliação definidos pela Professora A para o trabalho com o *texto dissertativo-argumentativo* não guardam relação com as metas de aprendizagem por ela determinadas, pois a avaliação, ao invés de relacionar-se à meta de aprendizagem estabelecida, relaciona-se ao tema proposto aos alunos para a produção do texto dissertativo-argumentativo: *desafios para combater a violência contra a mulher*. Além disso, a docente definiu que a avaliação deverá ser realizada através de dois gêneros que não foram determinados como conteúdo curricular: debate e mutirão.

Ainda sobre a avaliação da aprendizagem, percebemos que, para o trabalho com o gênero *conto*, por exemplo, a Professora A estabeleceu os instrumentos avaliativos *produção escrita e apresentação oral de contos de terror/horror*, mas não definiu quais critérios serão considerados para avaliar a aprendizagem dos alunos. Ademais, para o trabalho com *aposto, vocativo e adjunto adverbial e adnominal, com orações coordenadas e subordinadas substantivas e texto de divulgação científica*, bem como com o gênero *fichamento*, a docente não determinou nem os instrumentos nem os critérios de avaliação.

Entendemos que, para cada meta de aprendizagem, deve-se estabelecer, no mínimo, um critério de avaliação, considerando, evidentemente, o conteúdo curricular trabalhado com os alunos, visto que faz-se necessário definir os aspectos mais importantes a serem avaliados.

Quanto ao critério de análise *articulação entre os conhecimentos indígenas e não indígenas no ensino de língua portuguesa*, a proposta de trabalho com o gênero *conto*, por exemplo, parece possibilitar a articulação entre esses distintos conhecimentos, principalmente devido à possibilidade de trabalhar com as narrativas orais do povo Pankará. No que tange aos textos legais e normativos, por sua vez, acreditamos que o trabalho com textos dessa natureza, sobretudo aqueles de caráter reivindicatório, também pode possibilitar a articulação entre os conhecimentos indígenas e não indígenas, uma vez que, segundo Almeida e Silva (2016),

a importância atribuída às leis se dá porque esses conflitos que as populações indígenas enfrentam pelo direito à terra, educação, saúde, etc. têm dimensões que envolvem, na maioria das vezes, embates e denúncias ao poder público e demais órgãos governamentais responsáveis pela fiscalização e monitoramento para o cumprimento destas leis. Estes órgãos, todavia, só são acionados a partir da constatação de ilegalidades e sob respaldo legal, ou seja, o conhecimento destas leis é um forte dispositivo de reivindicação. Por isso, esse conhecimento é valorizado e fomentado através da educação escolar, mas em especial nas mobilizações e pressões políticas do movimento indígena, para que tais denúncias e processos possam avançar e se consolidar com o cumprimento destes direitos (Almeida; Silva, 2016, p. 51).

No entanto, a articulação entre esses distintos conhecimentos não fica clara no planejamento de ensino da Professora A.

4.3.2 O planejamento de ensino da Professora B

Em relação ao critério de análise *conteúdos do ensino de língua portuguesa*, no planejamento de ensino disponibilizado pela Professora B (cf. Anexo C), identificamos os seguintes conteúdos: 1) resenha; 2) tópicos frasais; e 3) literatura brasileira e formação das literaturas africanas de língua portuguesa.

No que se refere ao critério de análise *metas de aprendizagem do ensino de língua portuguesa e avaliação da aprendizagem*, no seu planejamento, a docente não estabeleceu as metas de aprendizagem dos alunos. Além disso, ela também não definiu nem os instrumentos nem os critérios de avaliação da aprendizagem.

Quanto ao critério de análise *articulação entre os conhecimentos indígenas e não indígenas no ensino de língua portuguesa*, aparentemente, apenas a *oficina de artes* parece possibilitar essa articulação. No entanto, são poucas as pistas fornecidas no planejamento de ensino da Professora B para verificarmos como esse processo se dá.

Aqui retomamos a hipótese, levantada na análise da entrevista, de que a docente parece ter dificuldade de desenvolver o seu planejamento, o que demonstra a importância da formação inicial e continuada, tanto do professor indígena quanto do professor não indígena.

Em se tratando da elaboração do planejamento de ensino, relembramos o caminho proposto por Klosowski e Reali (2008): 1) sondagem; 2) determinação do tema, conteúdo, objetivos, metas de aprendizagem, procedimentos de ensino, entre outros; e 3) avaliação da aprendizagem. Ademais, considerando que defendemos que o ensino de língua portuguesa deve fundamentar-se na concepção de língua(gem) como interação, sugerimos realizar esse ensino por meio de projetos didáticos temáticos (cf. Suassuna, Santos, Rodrigues, 2014; Aguiar, Suassuna, 2014; Suassuna, Melo, Coelho, 2006).

Nessa direção, acreditamos que o planejamento implica explicitar, no mínimo: 1) o conteúdo – no caso do ensino de língua portuguesa, o gênero textual determinado pelo professor para trabalhar com os alunos; 2) as metas de aprendizagem, as quais indicam o que os alunos precisam aprender, considerando o gênero estabelecido pelo professor como conteúdo; 3) a metodologia, que deve ser elaborada na perspectiva do professor, apresentando os procedimentos didáticos para o ensino do gênero definido como conteúdo; e 4) a avaliação, que retoma as metas de aprendizagem e aponta instrumentos e critérios avaliativos.

Em síntese, acreditamos que o professor deve ser autor da própria prática docente, o que implica, entre outros, o desenvolvimento do seu planejamento de ensino, a fim de não tornar-se mero executor de um ensino programado por sujeitos alheios à realidade social, cultural e escolar dos seus alunos (Mesquita; Coelho, 2008).

4.4 A OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA MINISTRADAS PELAS PROFESSORAS PANKARÁ

Como mostrado na descrição da metodologia de nossa pesquisa, além das entrevistas semiestruturadas e da análise dos planejamentos de ensino, observamos as aulas de língua portuguesa ministradas pelas duas professoras Pankará participantes desta pesquisa, com o objetivo de observar e analisar as metodologias de ensino de língua portuguesa e os procedimentos didáticos desenvolvidos pelos professores Pankará na EEI. As observações foram realizadas na Escola Estadual Indígena Tia Amélia Caxiado, localizada na Aldeia Lagoa, em Carnaubeira da Penha, Pernambuco, no período de 10 de abril a 18 de maio de 2023.

Nesta subseção, apresentamos a síntese dessas aulas, organizadas por meio de quadros, bem como nossa análise, que considerou os seguintes critérios: 1) fundamentos e concepções de língua e ensino de língua portuguesa subjacentes à prática dos professores Pankará; 2) metodologias de ensino de língua portuguesa e procedimentos didáticos desenvolvidos por esses professores; e 3) articulação entre os conhecimentos indígenas e não indígenas no ensino de língua portuguesa.

4.4.1 A observação das aulas da Professora A

Observamos as aulas de língua portuguesa da Professora A ministradas no 9º ano do ensino fundamental, grupo-classe composto por 17 alunos. O quadro a seguir compreende a síntese das aulas por nós observadas:

Quadro 5 – Descrição das aulas desenvolvidas pela Professora A

DURAÇÃO	DATA	DESCRIÇÃO DA AULA
3h	Terça-feira, 11 de abril de 2023	Antes de iniciar a aula, a Professora A pediu para os alunos ficarem em pé para fazer uma oração. Eles se levantaram e, em seguida, todos rezaram a oração católica do <i>Santo Anjo</i> .

		<p>Após a oração, os alunos se sentaram novamente, e a docente iniciou, de fato, a aula, dedicada, inicialmente, à leitura de textos do livro <i>Meu povo conta</i> (2006),³⁸ escrito por professores, professoras e lideranças indígenas de Pernambuco. Antes de solicitar a leitura, contudo, a Professora A contextualizou o livro para os alunos e perguntou-lhes o que é um <i>glossário</i>. Como ninguém respondeu, ela explicou que consiste num conjunto de palavras e seus respectivos significados. Depois, a pedido da docente, uma aluna leu o texto “O voo do pajé”, em voz alta. Na sequência, outra aluna leu o texto “A macaca que alimentava” e um aluno, “O cuscuzeiro e os pratos encantados”. No entanto, como só havia um exemplar do livro, enquanto a Professora A ou algum aluno estava lendo, os outros alunos apenas escutavam a leitura, sem acompanhá-la com o texto em mãos. No final da leitura, a docente e os alunos socializaram as suas impressões a respeito dos textos lidos, e ela explicou que, ainda que algumas histórias do povo Pankará presentes no livro <i>Meu povo conta</i> (2006) não sejam reais, isso não significa que eles devem ir de encontro ao que está escrito no livro. Após esse momento dedicado à leitura, a Professora A nos informou que, na semana anterior, havia trabalhado com contos indígenas e não indígenas, realizando comparações entre eles. Em seguida, ela pediu para os alunos apresentarem um conto de terror e nos explicou que se tratava de “um conto espontâneo” (Professora A), ou seja, que não é planejado, mas deve ser criado oralmente, a partir dos desenhos feitos pelos alunos na cartolina. Como alguns alunos não haviam realizado a atividade solicitada anteriormente, a docente destacou a importância da coletividade – um dos princípios da EEI –, afirmando que isso não foi visto no desenvolvimento da atividade, pois alguns alunos não haviam feito. Por outro lado, ela evidenciou a importância de os alunos Pankará serem protagonistas da sua própria história. Então, permitiu que os alunos que não haviam feito a atividade anteriormente fizessem na sala. Após a apresentação oral de todos os grupos, a fim de sanar eventuais dúvidas dos alunos, a Professora A criou uma narrativa, a partir dos desenhos feitos pelo último grupo a se apresentar. Depois, ela pediu para os alunos pensarem num desfecho para a narrativa criada por ela, e eles socializaram as respostas oralmente. Finalizada a atividade, a docente pediu para os alunos colarem os cartazes na parede da sala e, próximo ao final da aula, lembrou o assunto da aula anterior – orações coordenadas e subordinadas – e mandou os alunos estudarem para a prova. Além disso, ela lembrou, também, o trabalho realizado com textos de divulgação científica, as suas características, a seleção de fontes diversas, dentre as quais a espiritualidade, bem como a linguagem científica.</p>
3h	13 de abril de	A Professora A, novamente, começou a aula com uma oração

³⁸ PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS EM PERNAMBUCO. *Meu povo conta*. 2. ed. Belo Horizonte, 2006.

	2023	católica, dessa vez, o <i>Pai Nosso</i> . Depois da oração, os alunos se acomodaram nas suas cadeiras, e a docente disse que eles iriam assistir ao filme <i>Sociedade dos Poetas Mortos</i> (1989). Antes de iniciar o filme, contudo, ela perguntou aos alunos o que é um <i>fichamento</i> . Como não obteve respostas, a Professora A realizou uma breve exposição oral sobre esse gênero. Em seguida, contextualizou o filme, rapidamente, e iniciou a exibição dele. A aula foi dedicada à exibição do filme, que era legendado, o que, aparentemente, dificultou a compreensão e, também, a concentração dos alunos. Por isso, no final da aula, a docente disse que, em outro momento, eles iriam assistir ao filme dublado.
3h	18 de abril de 2023	A Professora A iniciou a aula distribuindo para os alunos uma atividade de gramática e, em seguida, pediu para ficarmos responsáveis pelo grupo-classe, para ela ir imprimir as atividades restantes no computador da sala dos professores. Quando voltou para a sala de aula, informamos que os alunos estavam com dificuldade numa questão sobre linguagem verbal e não verbal, e a docente pediu para explicarmos para o grupo-classe sobre concordância verbal e nominal, a partir de uma apostila que ela comprou na internet, intitulada <i>Atividades de português</i> , destinada ao 9º ano do ensino fundamental e produzida pela Nuvem Kids. Em linhas gerais, a aula foi dedicada à resolução das atividades.
3h	04 de maio de 2023	No começo da aula, a Professora A pediu o caderno dos alunos para corrigir as atividades, realizadas ao longo do bimestre. Em seguida, exibiu o filme <i>Sociedade dos Poetas Mortos</i> (1989) dublado e distribuiu uma atividade sobre fichamento para os alunos. Além disso, a docente informou-os que a atividade deveria ser realizada na sala e que serviria como recuperação da aprendizagem dos alunos que não alcançaram a média da prova, pois ela iria somar as notas das duas atividades. No entanto, como a internet da escola estava instável, a Professora A não conseguiu exibir o filme completo. Então, ela pediu para lermos uma resenha sobre o filme, que ela havia escrito para uma disciplina da pós-graduação, a fim de que os alunos pudessem realizar a atividade, mesmo sem ter assistido ao filme completo.
3h	09 de maio de 2023	A Professora A iniciou a aula falando sobre as notas da prova e do fichamento e informou que muitos alunos tiraram nota baixa na prova, mas, devido ao fichamento, conseguiram recuperar a nota. Após a correção coletiva do fichamento, os alunos pediram à docente para visitarem a <i>Pedra da Caiporinha</i> . Ela gostou da sugestão e levou o grupo-classe para uma aula de campo. No caminho, como, aparentemente, a Professora A não pretendia desenvolver nenhuma atividade com os alunos, propusemos a produção escrita de um relato. Já perto do final da aula, voltamos para a escola, e a docente pediu para explicarmos a atividade proposta. Falamos, rapidamente, sobre o relato, destacando a função social, bem como a estrutura desse gênero. Por fim, escrevemos

		orientações para a produção do relato no quadro e pedimos para os alunos entregarem a atividade na aula seguinte.
--	--	---

Fonte: A autora (2024).

Em relação ao critério de análise *fundamentos e concepções de língua e ensino de língua portuguesa subjacentes à prática das professoras Pankará*, observamos que, durante as aulas, a Professora A, em geral, procurava interagir com os alunos, ao invés de colocar-se como detentora do conhecimento. Para tanto, ela costumava direcionar perguntas ao grupo-classe, a fim de fazer os alunos participarem da aula. Além disso, na aula do dia 11 de abril de 2023, por exemplo, ao realizar a leitura de textos do livro *Meu povo conta* (2006), a docente procurou considerar a interpretação dos alunos sobre os textos lidos. Acreditamos que essa atitude demonstra que ela parece compreender a leitura como produção de sentidos (Magalhães, 2011; Silva, E., 1999) e que, nesse momento, é a concepção de língua(gem) como interação que orienta a sua prática.

Em contrapartida, percebemos que o ensino da análise linguística desenvolvido pela Professora A é baseado no modelo tradicional de ensino de gramática, pois ela não compreende o texto como objeto privilegiado de estudo e análise, como recomendam Geraldi ([1984] 1997b) e Suassuna (2012). Acreditamos que a ênfase na nomenclatura, que leva os alunos a saber mais *sobre* a língua, em detrimento da reflexão consciente acerca das diferentes possibilidades de uso dessa mesma língua, demonstra o predomínio da visão de linguagem enquanto código ou instrumento de comunicação. Nessa perspectiva, o ensino de língua portuguesa não se configura como construção do conhecimento, mas como memorização de conteúdos curriculares pelos alunos, levando-nos a identificar, na prática da docente, uma mescla de abordagens.

No que se refere ao critério de análise *metodologias de ensino de língua portuguesa e procedimentos didáticos desenvolvidos pelas professoras*, no ensino da leitura, mais especificamente nas aulas do dia 11 de abril de 2023, observamos que a Professora A procurou considerar o que os alunos tinham a dizer sobre os textos lidos, compreendendo a leitura como produção de sentidos (Magalhães, 2011; Silva, E., 1999). No entanto, como só havia um exemplar do livro *Meu povo conta* (2006), enquanto ela ou algum aluno estava lendo, os outros alunos apenas escutavam a oralização dos textos, mas não conseguiam acompanhar a leitura, visto que eles não estavam com o texto em mãos. Nessas aulas, do grupo-classe composto por 17 alunos, apenas três deles tiveram a oportunidade de ler os textos em sua forma escrita.

Diante disso, reiteramos a importância da produção e distribuição de materiais didáticos específicos para a EEI do povo Pankará, uma vez que, apesar de existirem outras estratégias didáticas que poderiam ter sido desenvolvidas pela docente, para que todos os alunos tivessem a oportunidade de ler os textos, dentre as quais copiá-los na lousa ou distribuir fotocópias, acreditamos que a escassez de exemplares do livro *Meu povo conta* (2006) atrapalhou o desenvolvimento da aula.

Já no ensino da análise linguística, percebemos que o trabalho desenvolvido pela Professora A consiste, em linhas gerais, na exposição oral do conteúdo curricular, seguida da realização de atividades de gramática, as quais, normalmente, são retiradas da apostila *Atividades de português*, produzida pela Nuvem Kids. As aulas do dia 18 de abril de 2023, por exemplo, foram dedicadas à resolução de atividades de gramática retiradas desta apostila. No entanto, a maioria dos alunos apresentou dificuldade para respondê-las.

Suassuna (2012) defende que, no ensino da análise linguística, deve-se

partir do conhecimento que o aluno já tem da língua, de sua capacidade epilinguística³⁹, de sua gramática internalizada, para, em seguida, chegar à situação de explicitar o conhecimento linguístico e gramatical, descrevendo e nomeando os fenômenos; e só depois, numa etapa final, concentrar os esforços no domínio da variedade padrão e de seus mecanismos, regras e esferas de circulação (Suassuna, 2012, p. 19).

Nessa direção, a prática da análise linguística inclui tanto o trabalho com a gramática quanto o trabalho com o texto (Geraldí, [1984] 1997b), pois requer partir do texto concreto para descrever – e nomear, quando necessário – os diferentes fenômenos linguísticos, discursivos e gramaticais.

Em termos do ensino da escrita, observamos que, nas aulas do dia 04 de maio de 2023, ainda que propondo o trabalho com o gênero fichamento, após exibir o filme *Sociedade dos Poetas Mortos* para o grupo-classe, a docente, na realidade, apenas explicou uma atividade sobre fichamento (cf. Anexo C). Nesse momento, portanto, ela não desenvolveu um ensino que conduzisse os aprendizes a uma reflexão sistemática e consciente em torno do gênero fichamento, considerando sua função social e suas características estruturais. Dessa forma,

³⁹ Suassuna (2012) assim esclarece a distinção entre as atividades *linguística*, *epilinguística* e *metalinguística*: a primeira relaciona-se à atividade de língua(gem) propriamente dita; a segunda refere-se à capacidade do falante de operar sobre a língua(gem), realizando escolhas dentre os recursos expressivos da língua; a terceira diz respeito à atividade a ser desenvolvida nas aulas de língua portuguesa, pois “a. se pratica de modo consciente; b. se desenvolve sistematicamente; c. exige uma taxonomia; d. resulta em teorias sobre a linguagem” (Suassuna, 2012, p. 17).

apenas respondendo às questões constantes da atividade proposta, os alunos acabaram não sendo capazes de produzir um fichamento.

Antunes (2016) recomenda práticas pedagógicas que podem contribuir para o desenvolvimento das competências de escrita: 1) a reflexão e análise do próprio processo de escrever, levando os alunos a refletir e analisar o processo de escrita propriamente dito, ou seja, as condições de produção da escrita, as relações desta com a oralidade, a significação social da escrita, as condições a que a escrita se submete, entre outros; 2) a prática do texto planejado e revisado, o que implica explorar previamente os temas com os alunos antes de propor a produção escrita, além de promover a revisão e reescrita; 3) o esclarecimento das condições de produção e circulação dos textos solicitados ao aluno, ou seja, é preciso definir o tema, os objetivos, o destinatário, o contexto de circulação do texto, o suporte, o gênero e o registro linguístico do texto solicitado; e 4) a realização de “[...] *um exercício constante, continuado, assistido, em resposta a tudo o que envolve o ato de escrever*” (Antunes, 2016, p. 18, grifo da autora).

No que tange ao ensino da oralidade, são poucas as pistas fornecidas pelos dados gerados através da observação das aulas da Professora A no período da nossa pesquisa de campo. No entanto, pareceu-nos que ela procura desenvolver esse ensino através de apresentações orais, as quais, como foi notado na aula do dia 11 de abril de 2023, parecem contemplar histórias inventadas pelos alunos e histórias contadas pelo povo Pankará, como, por exemplo, aquelas presentes no livro *Meu povo conta* (2006).

Quanto ao critério de análise *articulação entre os conhecimentos indígenas e não indígenas no ensino de língua portuguesa*, percebemos que a docente, em linhas gerais, procurou articular esses distintos conhecimentos nas suas aulas. Na aula do dia 11 de abril de 2023, por exemplo, ela recorreu ao livro *Meu povo conta* (2006), produzido por professores, professoras e lideranças indígenas de Pernambuco. Ademais, a Professora A destacou que, ainda que algumas histórias presentes nesse livro não sejam reais, os alunos não devem desconsiderar o que nele está escrito, levando-nos a assumir a hipótese de que ela compreende as narrativas orais indígenas como gêneros que merecem credibilidade como fontes históricas, visto que os povos indígenas são povos tradicionalmente orais, cujas histórias são repassadas, de geração em geração, através da oralidade, constituindo-se, segundo Neves (2015), com os significados sociais que produzem na interação.

Além disso, observamos que, na aula do dia 09 de maio de 2023, ao levar os alunos para a *Pedra da Caiporinha*, a docente demonstrou que a EEI do povo Pankará compreende

outros espaços, além da escola, o que reitera a importância do território como espaço étnico-educativo.

4.4.2 A observação das aulas da Professora B

Como mencionamos anteriormente, observamos as aulas de língua portuguesa da Professora B desenvolvidas no grupo-classe do 3º ano do ensino médio, que era composto por 14 alunos. Essas aulas estão descritas no quadro a seguir:

Quadro 6 – Descrição das aulas desenvolvidas pela Professora B

DURAÇÃO	DATA	DESCRIÇÃO DA AULA
3h	12 de abril de 2023	Nesse dia, uma professora de língua portuguesa e seus alunos do 6º ano do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio realizaram um evento na escola, intitulado <i>Chá Literário</i> , e convidaram os professores, os alunos das outras turmas e os funcionários da escola para participar. Antes de iniciar o evento, os participantes fizeram orações católicas – <i>Pai Nosso</i> , <i>Ave Maria</i> e <i>Santo Anjo</i> – e realizaram o ritual do toré. Em seguida, a professora que organizou o <i>Chá Literário</i> chamou alguns professores convidados para compor uma mesa redonda. Além dos professores, uma mãe também foi convidada para compor a mesa, a fim de representar os pais e familiares dos alunos da escola – o que demonstra o caráter comunitário da EEI. Finalmente, a professora organizadora iniciou, de fato, o <i>Chá Literário</i> , convidando os alunos para realizar as apresentações: declamação de poemas constitutivos das literaturas indígena e não indígena, canto, apresentação oral sobre as figuras de linguagem, entre outras. Os alunos também abordaram a temática da cultura da paz e a importância de aproximar a família da escola. Nesse momento, foi pedido um minuto de silêncio pelas vítimas dos massacres recentemente acontecidos em escolas e creches. Após as apresentações dos alunos, a professora organizadora convidou os professores da mesa redonda para tecer as suas considerações sobre as apresentações. Além disso, outra professora de língua portuguesa realizou a leitura de um poema de autoria própria e apresentou dois livros escritos por ela, desenvolvidos a partir de pesquisas realizadas na Terra Indígena Pankará. No final do <i>Chá Literário</i> , a professora organizadora e seus alunos ofereceram um <i>coffee break</i> para os convidados. Quando o evento acabou, a Professora B e os alunos do 3º ano voltaram para a sala de aula, e, nos trinta minutos de aula restantes, ela discutiu as orientações para a <i>Feira Literária</i> , que seria realizada com o 3º ano, no dia 26 de abril de 2023.
2h	20 de abril de	A Professora B pediu para os alunos prepararem os cartazes

	2023	para a <i>Feira Literária</i> , mas eles não haviam levado os materiais necessários. Então, ela explicou sobre tópico frasal e rememorou com os alunos os passos necessários para produzir uma resenha. A docente explicou, também, sobre o texto dissertativo-argumentativo, em específico, a redação do ENEM. Segundo ela, o currículo do governo do estado de Pernambuco recomenda uma grande quantidade de conteúdos curriculares, mas não dá espaço para a redação. Diante disso, a Professora B ressaltou a carência do grupo-classe, no que tange à escrita de textos dissertativo-argumentativos. Além disso, de acordo com ela, o currículo do governo banuiu a gramática. Finalizando a aula, a docente explicou para o grupo-classe que todas as pessoas que escrevem, escrevem para alguém e escrevem com uma intenção, destacando a importância de trabalhar o texto por etapas: primeiro, a introdução; segundo, o desenvolvimento; e, por fim, a conclusão.
3h	26 de abril de 2023	Essa aula foi destinada à <i>Feira Literária</i> , realizada pelos alunos do 3º ano, sob a orientação da Professora B. Os alunos tiveram que escrever uma resenha sobre um livro que eles haviam escolhido na biblioteca da escola e, no evento, entregá-la por escrito para a docente e apresentá-la oralmente para os convidados – alunos de outras turmas, demais professores e funcionários da escola. A Professora B e os alunos do 3º ano organizaram a sala de aula para receber os convidados, colando cartazes na parede, com imagens da capa dos livros resenhados e de cactos, os quais remetem ao Agreste de Pernambuco. Além disso, eles levaram objetos de barro – panelas, copos, entre outros – e de outros materiais, produzidos pelo povo Pankará, dentre os quais uma esteira de palha, para decorar a sala. A <i>Feira Literária</i> foi iniciada com uma oração católica, seguida do ritual do toré. No evento, além da apresentação oral das resenhas, uma das alunas do 3º ano realizou uma roda de leitura com os alunos da educação infantil. No final da <i>Feira Literária</i> , após as apresentações das resenhas, a docente e os alunos do 3º ano ofereceram bolo, refrigerante, suco e caldo de cana para os convidados. Ademais, eles colocaram música e dançaram forró.
3h	10 de maio de 2023	A Professora B iniciou a aula informando o conteúdo que seria trabalhado: literatura afro-brasileira e formação das literaturas africanas de língua portuguesa. Depois, ela escreveu três questões no quadro e pediu para os alunos anotarem no caderno: 1) <i>segundo a professora Florentina Souza, o que seria a literatura afro-brasileira?</i> ; 2) <i>quem foram os principais escritores negros afrodescendentes?</i> ; e 3) <i>fale sobre a produção intitulada 'cadernos negros'</i> . Em seguida, a docente exibiu um vídeo sobre a formação da literatura afro-brasileira, apresentado pela Prof. ^a Dr. ^a Florentina Souza. Quando o vídeo terminou, a Professora B entregou as resenhas corrigidas – que os alunos tinham produzido anteriormente – e informou as notas do bimestre. Praticamente, todos eles ficaram acima da média. Além disso, a docente conversou

		com os alunos sobre as faltas, bem como a importância de entrarem em contato com ela, no caso de precisarem faltar aula, a fim de justificar a falta. Em seguida, a Professora B propôs uma correção coletiva da atividade, para que os alunos pudessem socializar as suas respostas acerca das três questões propostas no início da aula. No entanto, ao invés da correção coletiva, ela foi até cada aluno individualmente para conferir quem havia respondido às questões e atribuir nota à atividade, que valia até dois pontos. Ainda nessa aula, a docente distribuiu um texto sobre a literatura brasileira e a formação das literaturas africanas de língua portuguesa e iniciou uma leitura coletiva com o grupo-classe, procurando relacionar o texto ao vídeo. Após a leitura, ela pediu aos alunos para responderem às questões propostas no livro didático.
2h	11 de maio de 2023	A Professora B e o professor de arte indígena da escola realizaram uma oficina com o grupo-classe. Nessa aula, os alunos foram ensinados a confeccionar colares, pulseiras, entre outros acessórios. A oficina, conforme a docente, consistiu numa preparação para o <i>Movimento Cultural Pankará</i> , programado para acontecer no dia 27 de maio de 2023.

Fonte: A autora (2024).

Em relação ao critério de análise *fundamentos e concepções de língua e ensino de língua portuguesa subjacentes à prática das professoras Pankará*, observamos que, durante as aulas, a Professora B, em geral, procurava construir o conhecimento com os alunos, incentivando-os a participar da aula.

Além disso, percebemos que sua prática se sustenta tanto na concepção de língua(gem) como interação, quanto na concepção de língua(gem) como instrumento de comunicação. Nas aulas do dia 20 de abril de 2023, por exemplo, ao esclarecer aos alunos que a escrita implica intenção e destinatário concreto, a docente demonstrou compreender que “escrever constitui, então, um modo de interação social entre as pessoas. Quem escreve, escreve sabendo *para que e para quem* está escrevendo, isto é, tem sempre uma finalidade e um interlocutor, ainda que essa escrita destine-se a si mesmo” (Silva; Melo, 2007, p. 30, grifo nosso). Em outras palavras, ela atentou para as condições da situação interativa, levando-nos a considerar que a concepção de língua(gem) como interação, nesse momento, subjaz à sua prática.

Por outro lado, nas aulas do dia 20 de abril de 2023, ao trabalhar com *tópico frasal*, a Professora B apenas leu o material em voz alta para o grupo-classe, o qual, com o material em mãos, acompanhou a leitura em silêncio. Nesse momento, não houve maiores reflexões sobre o conteúdo curricular, o que revela que o ensino da análise linguística desenvolvido pela

docente distancia-se da proposta sociointeracionista de ensino de língua(gem), pois ela demonstrou preocupação apenas com a prescrição e com a metalinguagem.

No que se refere ao critério de análise *metodologias de ensino de língua portuguesa e procedimentos didáticos desenvolvidos pelas professoras Pankará*, no ensino da leitura, especificamente nas aulas do dia 10 de maio de 2023, ao trabalhar *literatura afro-brasileira e formação das literaturas africanas de língua portuguesa*, a Professora B realizou com o grupo-classe a leitura coletiva de um texto disponível no livro didático. Durante a leitura, ela procurou relacionar o texto ao conteúdo do vídeo exibido anteriormente. No entanto, observamos que, nesse momento, o ensino da leitura e da literatura resumiu-se ao ensino da história da literatura, em detrimento do contato direto dos alunos com o texto literário.

Discutindo o letramento literário na escola, Souza e Cosson (2011) consideram que

o letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. Tais procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor (Souza; Cosson, 2011, p. 103).

Diante disso, os autores, citando Pressley, destacam que se faz necessário desenvolver nos alunos habilidades ou estratégias de leitura, dentre as quais “[...] conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese” (Souza; Cosson, 2011, p. 104). Ainda que, durante a leitura, essas habilidades ou estratégias não sejam mobilizadas numa ordem específica, no ensino da leitura, cabe ao professor ensiná-las aos alunos. Ademais, “[...] o objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola é nos formar como leitores [...] um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive [...]” (Souza; Cosson, 2011, p. 106).

No ensino da análise linguística, por sua vez, como mencionamos anteriormente, a concepção de língua(gem) como instrumento de comunicação ou código é a que subjaz à prática da docente, visto que o ensino por ela desenvolvido, além de não tomar o texto como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem, enfoca a metalinguagem. Além disso, a Professora B parece acreditar que a gramática perdeu espaço no currículo oficial, demonstrando, aparentemente, compreender o ensino da análise linguística apenas como o ensino estrito dos aspectos gramaticais e ortográficos. Nas aulas do dia 20 de abril de 2023, por exemplo, percebemos que ela trabalhou com o conteúdo *tópico frasal* de forma

descontextualizada, uma vez que o ensino não partiu do texto concreto e limitou-se à leitura do material, sem a realização de maiores reflexões.

Esclarecemos, contudo, que, conforme já dito, a prática da análise linguística não significa abandonar o ensino da gramática, mas esse ensino não deverá limitar-se aos aspectos gramaticais e ortográficos. Ademais, a apropriação da metalinguagem acontecerá gradualmente, à medida que aluno e professor sentirem a necessidade de nomear os fenômenos linguísticos estudados, pois a metalinguagem ou “[...] a nomenclatura [...] é uma *necessidade do pensamento científico*. Precisamos nomear os fenômenos para que possamos nos referir a eles” (Suassuna, 2012, p. 22, grifo da autora).

Já no ensino da escrita, observamos que, ainda que destacando a importância da redação do ENEM no seu discurso, inclusive com a criação de um projeto de ensino, intitulado *Minha redação é nota 1000*, a docente também trabalhou o gênero resenha com os alunos, procurando, portanto, não se limitar à produção de textos sobre possíveis temas da redação do ENEM. Ao solicitar a apresentação das resenhas na *Feira Literária*, a Professora B incentivou os alunos a escrever para outros interlocutores, além dela mesma. Dessa forma, ela possibilitou aos alunos escreverem numa situação de interação, adotando o gênero resenha e adaptando-o à situação comunicativa, como acontece nas práticas sociais realizadas fora da escola. Esclarecemos, contudo, que, quando iniciamos a observação, a docente já havia solicitado a resenha ao grupo-classe. Logo, não temos dados suficientes para analisar os pormenores de como esse ensino foi, de fato, desenvolvido.

Em termos do ensino da oralidade, percebemos que a Professora B solicitou aos alunos a apresentação oral das resenhas na *Feira Literária*. No entanto, ela não desenvolveu um ensino consciente e sistemático da oralidade, através do trabalho com o gênero resenha oral. Cavalcante e Melo (2007), citando Marcuschi, dizem que oralidade e escrita são “[...] duas práticas sociais de uso da língua. Dessa forma, as relações entre elas se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos [...]” (Cavalcante; Melo, 2007, p. 92). No ensino da oralidade, portanto, deve-se esclarecer aos alunos as características da fala e da escrita, como também as relações existentes entre elas, o que, na nossa avaliação, poderia ter sido realizado pela docente, ao solicitar a apresentação oral das resenhas na *Feira Literária*.

Além disso, as autoras supracitadas recomendam que

[...] o ponto central do trabalho com a oralidade volte-se para o reconhecimento da diversidade de gêneros textuais orais presentes dentro e fora da escola. Nesse sentido, deve-se levar o aluno a refletir sobre a finalidade de cada gênero proposto,

considerando os critérios característicos de cada gênero (extralinguísticos, paralinguísticos e linguísticos). Dessa forma, é possível observar aspectos tanto na produção quanto na análise dos gêneros orais, como: o grau de interação entre os participantes, o número de participantes, as características de linguagem etc. A ideia é, a partir da análise da natureza do evento sociocomunicativo em curso, mostrar ao aluno as semelhanças e diferenças entre os diversos textos (Cavalcante; Melo, 2007, p. 100-101).

Quanto ao critério de análise *articulação entre os conhecimentos indígenas e não indígenas no ensino de língua portuguesa*, observamos que, durante as aulas, a Professora B não procurou articular esses distintos conhecimentos. Ela nos explicou, em comunicação pessoal, que, em geral, esse trabalho é realizado, principalmente, pelos professores da educação infantil e do ensino fundamental (anos iniciais e finais), pois, no ensino médio, os professores encarregam-se, sobretudo, das demandas do Novo Ensino Médio e do ENEM. Apesar disso, nas aulas do dia 11 de maio de 2023, a docente e o professor de arte indígena da Escola Estadual Indígena Tia Amélia Caxiado realizaram uma *oficina de artes* com os alunos do 3º ano, como preparação para o *Movimento Cultural Pankará*, previsto para acontecer ainda naquele mês.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa consistiu em investigar como acontece o ensino de língua portuguesa desenvolvido por professores Pankará na EEI. Em relação aos objetivos específicos, procuramos: 1) identificar e analisar fundamentos, concepções e crenças de professores Pankará no ensino de língua portuguesa; 2) identificar e analisar documentos e referenciais orientadores da prática desses professores no ensino de língua portuguesa; e 3) observar e analisar metodologias de ensino de língua portuguesa e procedimentos didáticos desenvolvidos por esses professores na EEI.

Durante a investigação, entrevistamos a coordenadora da Escola Estadual Indígena Tia Amélia Caxiado – nosso locus de pesquisa – e duas professoras Pankará que ministram a disciplina língua portuguesa, analisamos os planejamentos de ensino dessas professoras e observamos as suas aulas.

A partir da análise da entrevista realizada com a coordenadora, descobrimos que o movimento de retomada da educação escolar realizado pelo povo Pankará (Mendonça, 2019) também se estendeu ao campo curricular, pois permitiu a inserção dos conhecimentos dos anciãos na escola, possibilitando a valorização da identidade, da história e da cultura desse povo. Ao apropriar-se da escola e ressignificá-la, o povo Pankará objetiva a formação de guerreiros e guerreiras Pankará. Para tanto, a inserção das narrativas orais na escola – consideradas como fontes históricas para a compreensão das experiências vividas pelos anciãos – contribui para a formação desses guerreiros e guerreiras, visto que, além de preservar os conhecimentos dos anciãos, permite que os alunos Pankará se vejam no processo de construção do conhecimento, o que colabora para o processo de sua afirmação identitária e cultural, uma vez que “[...] as práticas discursivas indígenas na sala de aula podem modificar a visão de que são culturalmente inferiores” (Silvestre, 2018, p. 79).

Os conhecimentos dos anciãos, portanto, devem estar presentes nos materiais didáticos, o que implica a produção e uso de materiais didáticos específicos nas escolas do povo Pankará. A produção desses materiais possibilita aos sujeitos indígenas – alunos, professores, lideranças, entre outros – assumir a posição de pesquisadores e autores (Silva, 2020). Além disso, a utilização de materiais didáticos específicos pode auxiliar a articulação entre os conhecimentos indígenas e não indígenas na escola.

Em relação aos discursos das professoras A e B, constatamos que ambas acreditam na importância do ensino de língua portuguesa na escola, principalmente para a convivência dos alunos Pankará com a sociedade majoritária, através do acesso tanto aos conhecimentos

indígenas quanto aos conhecimentos não indígenas. Esse ensino, contudo, deve ser desenvolvido objetivando a formação de guerreiros e guerreiras Pankará. Para tanto, as docentes destacaram a importância da presença do pajé, das lideranças e dos anciãos na escola.

No que se refere aos planejamentos de ensino das professoras A e B, em linhas gerais, identificamos que, nesses documentos, elas propõem o trabalho com os gêneros no ensino de língua portuguesa. No entanto, no tocante ao ensino da análise linguística, as docentes parecem recair na proposta tradicional de ensino de gramática, pois o trabalho com a análise linguística proposto nos seus planejamentos não é contextualizado, visto que elas propõem atividades pouco significativas com a língua, como, por exemplo, identificar elementos gramaticais no texto. Ademais, percebemos que ambas apresentaram dificuldade quando do estabelecimento de instrumentos e critérios de avaliação da aprendizagem dos alunos, considerando os conteúdos curriculares que serão trabalhados com eles.

Quanto às práticas de ensino de língua portuguesa desenvolvidas pelas professoras A e B, constatamos que as docentes apresentam mesclas de abordagens, uma vez que, à medida que procuram superar os paradigmas tradicionais de ensino de língua(gem), desenvolvendo certas práticas fundamentadas na concepção de língua(gem) como interação, também recorrem a abordagens tradicionais, reproduzindo modelos cristalizados de ensino. No ensino da leitura, por exemplo, notamos que as professoras A e B procuravam considerar a interpretação dos alunos, compreendendo a leitura como produção de sentidos (Magalhães, 2011; Silva, E., 1999), como processo de construção do significado (Suassuna, 2011). Em contrapartida, no ensino da análise linguística, além de não considerarem o texto como objeto de ensino e nível de análise, elas preocupavam-se excessivamente com a prescrição e com a explicação metalinguística.

No entanto, sabemos que a reconfiguração do objeto de ensino de língua portuguesa – da gramática para os textos e seus usos – vem acontecendo gradualmente, pois a forma de olhar para esse novo conhecimento e de realizar a sua transposição didática, em muitos casos, ainda permanece a mesma que guiou tradicionalmente o ensino da gramática. Compreendemos, contudo, que “[...] as mudanças se dão num processo no qual o novo não substitui completamente o antigo, mas disputa espaço com ele, resultando em uma complexa tensão entre continuidade e descontinuidade” (Silva; Suassuna, 2015, p. 88).

Sabemos, também, que muitos são os desafios enfrentados pelos professores da educação básica, em especial, os professores indígenas, para desenvolver o ensino de língua portuguesa fundamentados na concepção sociointeracionista e dialógica da língua(gem).

Diante disso, reiteramos a importância da formação, tanto inicial quanto continuada, desses professores. Considerando os objetivos e limites desta pesquisa, acreditamos que outras perguntas merecem ser feitas e investigadas em novos estudos e pesquisas sobre o ensino de língua portuguesa na EEI, como, por exemplo, como acontecem as formações inicial e continuada dos professores indígenas na área de língua(gem) no estado de Pernambuco?

A esse respeito, acreditamos que a formação de professores indígenas deve proporcionar o desenvolvimento das capacidades de reflexão, senso crítico, investigação, autoria e autonomia desses professores. Para tanto, defendemos que, nos cursos de formação de professores indígenas, em específico na área de língua(gem), os professores formadores devem incentivar os professores indígenas a desenvolver o processo de ensino-aprendizagem nas escolas indígenas por meio do trabalho com projetos didáticos temáticos (cf. Suassuna; Santos; Rodrigues, 2014; Aguiar, Suassuna, 2014; Suassuna, Melo, Coelho, 2006), visto que eles requerem que se parta de temas geradores para o desenvolvimento das atividades na escola, situando o texto no centro do processo de ensino-aprendizagem, através do trabalho com os diversos gêneros (orais e escritos) e da articulação entre as práticas de leitura, análise linguística, escrita e oralidade.

Nessa perspectiva, o ensino de língua portuguesa pode aproximar os alunos de situações concretas de usos da língua(gem), além de viabilizar a articulação entre os conhecimentos indígenas e não indígenas na escola, o que pode favorecer o diálogo interepistêmico (Costa; Silva, 2021), a interculturalidade crítica (Walsh, 2012; 2007), a interdisciplinaridade, como também a aprendizagem significativa e contextualizada. Isso porque o trabalho por meio de projetos didáticos temáticos permite selecionar e sistematizar conteúdos curriculares e temáticas relevantes, através da integração e articulação dos conhecimentos, e oferece ao professor oportunidades constantes de mediação e intervenção (Santos, 2019).

Dessa forma, os próprios cursos de formação de professores indígenas, na área de língua(gem), precisam fundamentar-se na concepção de língua(gem) como interação, concebendo, portanto, a língua(gem) enquanto prática social e discursiva, realizada em contextos sócio-históricos específicos, por meio da qual interagimos, nos constituímos enquanto sujeitos e agimos socialmente (Suassuna, 2012).

Além disso, esses cursos devem oportunizar aos professores indígenas a compreensão de como funcionam e se instauram ideologias e representações *na* e *da* sociedade majoritária, no sentido de desnaturalizar certos discursos, dentre os quais os discursos colonizadores. Nessa direção, Brandão (2017) questiona como o indígena pode adquirir fortalecimento

político, se ele “[...] não perceber o que anda por trás de determinados discursos, se não captar as artimanhas linguísticas que manipulam o poder e delimitam seu espaço sociocultural” (Brandão, 2017, p. 179-180). Destaca a autora que, para que os povos indígenas possam ressignificar a escola, faz-se necessário caminhar em direção à “[...] desconstrução dos discursos colonizadores que estão impregnados nos livros didáticos, nas estruturas do sistema escolar e na gestão [...]” (Brandão, 2017, p. 184), a fim de desconstruí-los, ressignificá-los e inserir novos discursos que contribuam para a construção de uma EEI crítica e emancipatória.

Maher (1994), por seu turno, defende que o ensino de língua portuguesa na formação de professores indígenas deve priorizar questões ligadas à criticidade, procurando evitar contribuir para a manutenção da posição subalterna que os povos indígenas ainda ocupam na sociedade majoritária, para que esses povos, “[...] além de se utilizarem da língua portuguesa como ponte para olhar criticamente o mundo que os cerca, sejam também capazes de avaliar criticamente os usos que dela se faz neste mundo” (Maher, 1994, p. 72).

Diante disso, os cursos de formação de professores indígenas precisam discutir e repensar, evidentemente em conjunto com esses professores e considerando o que eles têm a dizer, o planejamento de ensino, ou seja, os objetivos do ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas, as metas de aprendizagem, as metodologias de ensino e os procedimentos didáticos desenvolvidos, bem como a avaliação da aprendizagem. Ademais, acreditamos que se faz necessário incentivar os professores indígenas à produção e socialização de relatos de prática, uma vez que

nesse processo, os textos e conhecimentos construídos [...] abrem espaços às diferentes vozes que emergem não só dos conhecimentos apreendidos na Universidade, mas também dos conhecimentos acumulados pelos povos indígenas, representantes de realidades sócio-históricas distintas, que devem ser consideradas, inclusive na prática docente do professor indígena, promovendo o processo intercultural, entendido como uma das principais características da Educação Escolar Indígena, por contribuir com o cumprimento dos demais princípios da Educação Escolar Indígena (Santos, 2019, p. 55).

Em síntese, acreditamos que a reflexão tanto sobre o planejamento de ensino quanto sobre a própria prática docente pode favorecer a articulação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores indígenas, como também o processo de ação-reflexão-ação desses professores nas escolas indígenas, em especial, no ensino de língua portuguesa. Reiteramos, contudo, que, considerando os objetivos e limites deste trabalho, faz-se necessário o desenvolvimento de outros estudos e pesquisas sobre o ensino de língua portuguesa na EEI, em especial, no contexto do povo Pankará, cujos objetos de investigação possam contemplar

melhor as relações entre a formação (inicial e continuada) dos professores indígenas, as concepções – de língua(gem), de currículo, de ensino, de avaliação, entre outras – e as práticas desses professores nas escolas indígenas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Marta Silva; SUASSUNA, Livia. Língua portuguesa e literatura brasileira: uma experiência de ensino integrado através dos gêneros textuais conto, crônica e memória. *In*: LIRA, Bruno Carneiro (Org.). **Reflexões linguísticas**. São Paulo, SP: Paulinas, 2014. p. 81-119
- ALMEIDA, Patrícia Fortes de; SILVA, Rosália de Fátima e. A escola e o currículo para formar “guerreiros(as)” Pankará: prática docente e sentidos emergentes. **Revista Cronos**, Natal, v. 17, n. 2, p. 45-56, jul./dez., 2016.
- AMADO, João. Introdução. *In*: AMADO, João (Org.). **Manual de investigação qualitativa em Educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p. 11-16
- AMADO, João; FERREIRA, Sónia. Documentos pessoais (e não pessoais). *In*: AMADO, João (Org.). **Manual de investigação qualitativa em Educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p. 275-289
- AMADO, Rosane de Sá. O português étnico dos povos Timbira. **PAPIA**, São Paulo, v. 1, n. 25, p. 103-119, jan./jun., 2015.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul., 2001.
- ANTUNES, Irandé. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. *In*: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (Orgs.). **Ensino de produção textual**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 9-21
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, Rosilene Cruz de. O currículo enquanto espaço de construção da identidade e diálogo de saberes indígenas. *In*: COSTA, Rodriana Dias Coelho; SANTOS, Edinei Carvalho dos; SILVA, Kleber Aparecido da. **Educação intercultural, letramentos de resistência e formação docente**. Campinas, SP: Editora da ABRALIN, 2021. p. 27-49
- BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 29. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec Editora, [1929/1930] 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, mai./ago., 2013.

BARBALHO, José Ivamilson Silva. **Saberes da prática**: tempo, espaço e sujeitos da formação escolar entre professores/as indígenas do estado de Pernambuco. 327 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

BARROS, Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto. A língua portuguesa na escola: percurso e perspectiva. **Interdisciplinar**, v. 6, n. 6, p. 35-56, jul./dez., 2008.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal. A variedade étnica Português Xerente Akwe: subsídios para a Educação Escolar Indígena. **PAPIA**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 121-140, jan./jun., 2015.

BRANDÃO, Marina Oliveira Barboza. Reflexões sobre o ensino de língua portuguesa em contexto indígena. **Ñanduty**, Dourados, v. 5, n. 7, p. 160-187, 2017.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO JÚNIOR, Álvaro Francisco de; FERES JÚNIOR, Nazir. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011.

CARDOSO, Maxwara dos Santos; GOMES, Antonio Almir Silva. Português Brasileiro falado pelo povo Karipuna: uma forma de uso que sofre preconceito linguístico. **Revista Brasileira de Línguas Indígenas**, Macapá, v. 1, n. 2, p. 63-71, jul./dez., 2018.

CASTRO-GOMÉZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 79-91

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; MELO, Cristina Teixeira Vieira. Gêneros orais na escola. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 89-102

CERQUEIRA NETO, José Calais; SANTOS, Adelino Pereira dos. A entrevista como um gênero do discurso: conceitos e fundamentos. **Revista Travessias**, v. 11, n. 1, p. 244-269, jan./abr., 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

COSTA, Rodriana Dias Coelho; SILVA, Kleber Aparecido da. Interculturalidade e educação indígena no contexto brasileiro: algumas reflexões. *In*: COSTA, Rodriana Dias Coelho; SANTOS, Edinei Carvalho dos; SILVA, Kleber Aparecido da. **Educação intercultural, letramentos de resistência e formação docente**. Campinas, SP: Editora da ABRALIN, 2021. p. 155-189

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Por uma concepção sociointeracionista da linguagem: orientações para o ensino da língua portuguesa. **Revista Línguas & Letras**, n. p., jan./jun., 2011.

CRUZ, João Batista Nogueira. **Ensino e aprendizagem na Escola Estadual Indígena Tamākâyã**: um olhar sobre as tensões entre a língua materna (Noke Vana) e a língua portuguesa. 131 f. Dissertação. (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUNCK-CINTRA, Ema Marta. Educação intercultural e currículo: no projeto político-pedagógico, o reencontro com a ancestralidade, a identidade e o “ser indígena”. *In*: COSTA, Rodriana Dias Coelho; SANTOS, Edinei Carvalho dos; SILVA, Kleber Aparecido da (Orgs.). **Educação intercultural, letramentos de resistência e formação docente**. Campinas, SP: Editora da ABRALIN, 2021. p. 81-103

EITERER, Carmen Lúcia; MEDEIROS, Zulmira. Metodologia de pesquisa em educação. *In*: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; COSTA, Tânia Margarida Lima (Orgs.). **Metodologia de pesquisa em educação**. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010.

ESPAR, Vitória Teresa da Hora. **Processo de estadualização da Educação Escolar Indígena e desafios para um currículo intercultural**. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERREIRA, Isabelle Sedícias Nascimento. O currículo na Educação Escolar Indígena em Pernambuco: uma análise do Projeto Político-Pedagógico das escolas do povo Pankararu. **Muiraquitã**: Revista de Letras e Humanidades, v. 10, n. 2, p. 135-157, jul./dez., 2022.

FIGUEIRA, Regina Maria Cruz. **A situação sociolinguística e o ensino de língua portuguesa em contexto indígena Munduruku na região do Médio/Alto Tapajós Estado do Pará**. 164 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em Educação: desafios. **RBPAE**, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr., 2012.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)**, v. 4, n. 17, p. 381-396, jul./dez., 2015.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, [1984] 1997a. p. 39-56

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, [1984] 1997b. p. 59-79

GERALDI, João Wanderley. Prática de leitura na escola. *In*: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, [1984] 1997c. p. 88-103

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **Gestão.Org**, v. 3, n. 2, p. 80-89, mai./ago., 2005.

GORETE NETO, Maria. Representações sobre os indígenas: algumas implicações para a pesquisa de inspiração etnográfica. *In*: FRITZEN, Maristela Pereira; LUCENA, Maria Inêz Probst (Orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012. p. 17-34

KLEIMAN, Angela. Abordagens da leitura. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, jan./jun., 2004.

KLOSOWSKI, Simone Scorsim; REALI, Klevi Mary. Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem. **UNICENTRO – Revista Eletrônica Lato Sensu**, p. 1-8, 2008.

KONDO, Rosana Hass. **Diálogos interculturais, currículo próprio e práticas de resistência/reexistência em uma escola Guarani**. 250 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Argentina: CLACSO, 2005. p. 8-23

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: introdução ao tema. *In*: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Orgs.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no ensino fundamental. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-27

LEITE, Priscila de Souza Chisté; SANTOS, Mariana Dionizio dos. Entrevista como técnica de produção de dados: contribuições bakhtinianas para a metodologia de pesquisa em ciências humanas. **Atas - Investigação Qualitativa em Educação**, v. 1, p. 325-334, 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Leitura: retomando pressupostos. **Duc in Altum**, v. 11, n. 2, n. p., 2011.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Por uma pedagogia do oral. **Signum: Estud. Ling.**, Londrina, v. 11, n. 2, p. 137-153, dez., 2008.

MAHER, Terezinha Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. *In*: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-37

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. **Ser professor sendo índio**: questões de língua(gem) e identidade. 261 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

MAHER, Terezinha Machado. O ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas. **Em Aberto**, Brasília, n. 63, p. 69-77, jul./set., 1994.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva (Orgs.). **Fala e escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 13-30

MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. A língua portuguesa nos currículos brasileiros. **Presença Pedagógica**, v. 2, n. 7, p. 42-53, jan./fev., 1996.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. *In*: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de (Orgs.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83

MAZONI, Lilian Moreira Ayres de Souza. **O ensino de português para os Kadiwéu**: realidade, desafios e estratégias para professores indígenas. 130 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MELIÀ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, n. 49, p. 11-17, dez., 1999.

MENDONÇA, Caroline Farias Leal. “Retomada da educação escolar”: um estudo sobre educação, território e poder na experiência Pankará. **Revista Intertérios**, Caruaru, v. 6, n. 9, p. 39-71, 2019.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. *In*: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra (Orgs.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 73-88

MESQUITA, Maria de Fátima Monteiro; COELHO, Maria Hercília Mota. Breve trajetória histórico-pedagógica do planejamento de ensino e da avaliação da aprendizagem. **Dialogia**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 163-175, 2008.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 25-46

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44

NEVES, Ivânia dos Santos. Narrativas orais indígenas em sala de aula: música, interação social e transformação histórica. **Leitura**: Teoria e Prática, Campinas, São Paulo, v. 33, n. 64, p. 129-143, 2015.

OLIVEIRA, Luís Antônio de. **A língua Pankararu**: puxando os fios da história. 50 f. Monografia (Graduação em Formação Intercultural para Educadores Indígenas) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr., 2010.

PACHECO, Emanuele de Souza; SUASSUNA, Livia. A construção do currículo de língua portuguesa no cotidiano: um estudo sobre o trabalho com gêneros textuais no ensino médio. **Educação em Revista**, v. 22, n. 2, p. 27-46, 2021.

PANKARÁ, Lideranças e Professores. **Projeto Político-Pedagógico**. Memórias do passado, saberes do presente: história, luta, ciência e resistência. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, Pernambuco, [2007] 2022.

PANKARARU, Povo. **Projeto Político-Pedagógico - Escolas Estaduais Indígenas Pankararu**. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, Pernambuco, 2012.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93-126

RIBEIRO, Márden de Pádua. Precisamos falar sobre currículo. **Rev. Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 3, p. 499-515, set./dez., 2018.

ROCHA, Suely da Silva. **O ensino da língua portuguesa como L2 na Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré: as políticas públicas sob o olhar Ticuna da comunidade Umariçu II**. 117 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

RODRIGUES, Eunice Moraes da Rocha. Português Tapuia: um signo de resistência indígena. **Revista Porto das Letras**, v. 4, n. 1, p. 133-154, 2018.

RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. Pesquisa com fontes documentais: levantamento, seleção e análise. *In*: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro (Orgs.). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: Eduem, 2011. p. 101-120

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Jonise Nunes. Processo de ensino-aprendizagem de línguas e interculturalidade na formação de professores indígenas. **Revista Brasileira de Línguas Indígenas**, Macapá, v. 2, n. 1, p. 45-57, jan./jun., 2019.

SCHEFER, Maria Cristina; KNIJNIK, Gelsa. Construindo uma pesquisa do “tipo etnográfico” na educação. **Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, João Pessoa, n. 28, p. 104-110, dez., 2015.

SILVA, Alexsandro da; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. *In*: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 29-43

SILVA, Elaine Cristina Nascimento da; SUASSUNA, Livia. A mediação docente no processo avaliativo da produção textual. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 4, n. 7, jul./dez., 2015.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, jan./jun., 1999.

SILVA, Luciano Ferreira da; RUSSO, Rosária de Fátima Segger Macri. Aplicação de entrevistas em pesquisa qualitativa. **Revista de Gestão e Projetos**, v. 10, n. 1, p. 1-6, jan./abr., 2019.

SILVA, Márcia Aparecida Rodrigues e. **O ensino de língua portuguesa na Educação Escolar Indígena**: língua, discurso e currículo em análise. 321 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) – Departamento de Letras e Artes, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2020.

SILVA, Mauro Mendes da; COX, Maria Inês Pagliarini. As linhas mestras do novo paradigma de ensino de língua materna. **Polifonia**, Cuiabá, n. 5, p. 27-48, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Vanessa Souza da; CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. A língua portuguesa na escola ontem e hoje. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 29, p. 271-287, jul./dez., 2009.

SILVEIRA, Lídia Márcia Lima de Cerqueira. **O processo de estadualização da Educação Escolar Indígena em Pernambuco**: a experiência do povo Fulni-ô. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SILVESTRE, Edimarões. **Língua portuguesa em escola indígena**: reflexões e contribuições para um ensino bilíngue. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço; LUCCHESI, Dante. O português indígena Sateré-mawé: um projeto de pesquisa sociolinguística. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 23, n. 4, p. 1076-1096, out./dez., 2020.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. *In*: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua portuguesa**: história, perspectivas, ensino. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-60

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. **Linguagem**: currículo e formação docente. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2011.

SUASSUNA, Livia; SANTOS, Ricardo Manoel Chaves Germano dos; RODRIGUES, Severino. Práticas de leitura, produção textual e análise linguística na formação docente: uma experiência de estágio curricular de licenciatura em Letras. *In*: SILVA, Lílian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **O**

texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 119-137

SUASSUNA, Lívia. Ensino de análise linguística: situando a discussão. *In:* SILVA, Alessandro; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana (Orgs.). **Ensino de gramática:** reflexões sobre a língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 11-28

SUASSUNA, Lívia. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa.** 3. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.

SUASSUNA, Lívia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, jan./jun., 2008.

SUASSUNA, Lívia; MELO, Iran Ferreira de; COELHO, Wanderley Iran. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. *In:* BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 227-244

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

UCHÔA, Alice da Costa; MEDEIROS JÚNIOR, Antônio; MAROTO, Renata. Pesquisa qualitativa. *In:* SOUZA, Evânia Leiros de *et. al.* (Orgs.). **Metodologia da pesquisa:** aplicabilidade em trabalhos científicos na área de saúde. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2019. p. 222-239

VIANNA, Beto. Português como língua indígena: a experiência Xokó. *In:* Simpósio de Glotopolítica e Integração Regional, I., 2015, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** João Pessoa: Editora da UFPB, 2016. p. 435-451

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez., 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *In:* CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 47-62

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS

- 1) Qual a sua formação?
- 2) Qual a natureza do seu contrato de trabalho?
- 3) Qual a sua carga horária de trabalho?
- 4) Há quanto tempo ensina na Educação Escolar Indígena?
- 5) Há quanto tempo ensina na Escola Estadual Indígena Tia Amélia Caxiado?
- 6) Você tem oportunidade de formação continuada? Quem oferece essa formação? Como ela é realizada?
- 7) Como os conhecimentos adquiridos ao longo da sua trajetória (formação docente, experiências de sala de aula, influências do meio social no qual está inserido, entre outros) contribuem para a sua atuação na sala de aula?
- 8) Qual a sua relação com a profissão que desempenha? Você gosta de ser professor?
- 9) Qual a sua relação com a matéria ensinada? Você gosta de dar aulas de língua portuguesa?
- 10) Conte uma experiência positiva na sua vida de professor.
- 11) Quais as principais dificuldades e/ou desafios que você enfrenta como professor?
- 12) Na sua opinião, qual o papel da escola para o povo Pankará?
- 13) O que você pensa sobre a forma como a escola está organizada (horários, aulas, conteúdos, metodologias de ensino, entre outros)? O que poderia melhorar?
- 14) Você participou da elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola? Em que medida você executa o que está posto nesse documento?
- 15) Você segue algum currículo oficial? Qual?
- 16) Você conhece o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e as orientações dele para o ensino de língua portuguesa?
- 17) Você participou da elaboração da matriz curricular de língua portuguesa da escola? Como aconteceu essa elaboração? Os conhecimentos indígenas do povo Pankará estão presentes nessa matriz curricular?
- 18) Na sua opinião, o currículo praticado na escola está contribuindo para a valorização dos conhecimentos tradicionais do povo Pankará? Como?
- 19) Para você, qual o objetivo de ensinar língua portuguesa nas escolas Pankará?
- 20) Qual a importância das aulas de língua portuguesa para a formação de guerreiros e guerreiras Pankará?

- 21) Como você planeja as suas aulas? Quais fontes (livro didático, internet, anciãos, entre outras) você utiliza como referência para o planejamento dessas aulas?
- 22) Para você, qual a importância do planejamento de ensino?
- 23) Você trabalha com gêneros discursivos/textuais (contos, crônicas, canções, entre outros) nas suas aulas? Quais? Como você realiza esse trabalho?
- 24) Você trabalha com a oralidade nas suas aulas? Como essas aulas são realizadas?
- 25) Você trabalha com a leitura nas suas aulas? De que forma?
- 26) Você trabalha com a análise linguística/gramática nas suas aulas? Conte como as suas aulas de análise linguística/gramática são realizadas.
- 27) Você trabalha o português padrão nas suas aulas? Como você realiza esse trabalho?
- 28) Você trabalha o português Pankará, falado pela comunidade, nas suas aulas? De que forma?
- 29) Você trabalha com a escrita nas suas aulas? Conte como são realizadas suas aulas de escrita.
- 30) Como acontece o diálogo entre os conhecimentos indígenas e não indígenas nas suas aulas? Quais as contribuições desses diferentes conhecimentos para os alunos?
- 31) Você costuma convidar os anciãos para compartilhar conhecimentos nas suas aulas? Por quê? Como os alunos reagem?
- 32) Você acredita que a interculturalidade favorece o ensino de língua portuguesa? Por quê?
- 33) Quais materiais didáticos você utiliza nas suas aulas?
- 34) Você produz material didático específico para utilizar nas suas aulas? Quais são esses materiais? Como acontece a produção desses materiais?
- 35) Existe algum material didático específico para o ensino de língua portuguesa na escola? Qual? Quem produziu esse material?
- 36) O que você pensa sobre o livro didático de língua portuguesa disponibilizado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para as escolas indígenas de Pernambuco?
- 37) Você utiliza o livro didático na íntegra ou faz adaptações? Caso faça adaptações, quais são elas?
- 38) Na sua opinião, quais seriam as características necessárias de um livro didático de língua portuguesa para as escolas Pankará? Como deveria acontecer a produção desse material?

- 39) Como você realiza a avaliação da aprendizagem dos alunos? Que instrumentos (trabalhos escritos, seminários, provas, entre outros) utiliza? Quais os critérios dessa avaliação?
- 40) Como você realiza a recuperação da aprendizagem dos alunos?

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A COORDENADORA

- 1) Como acontece a educação indígena do povo Pankará?
- 2) Na sua opinião, qual a importância da escola para o povo Pankará?
- 3) Como a escola contribui para a formação de guerreiros e guerreiras Pankará?
- 4) Para você, qual o papel dos órgãos governamentais na Educação Escolar Indígena?
- 5) Qual a quantidade de funcionários da escola? Quais as atribuições desses funcionários?
- 6) Qual a natureza do contrato de trabalho dos funcionários da escola?
- 7) A escola oferece quais etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades (Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, entre outras) de ensino?
- 8) Quantos alunos estão matriculados?
- 9) Nos documentos oficiais, encontramos que a Educação Escolar Indígena deve ser específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária. Isso acontece na prática na escola? Como?
- 10) Quais as bases do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola? Como ele foi elaborado? Quem participou dessa elaboração?
- 11) A escola segue algum currículo oficial? Qual?
- 12) Como aconteceu a elaboração da matriz curricular? Quem participou?
- 13) Como funciona a gestão da escola?
- 14) Tem conselho escolar? Como ele funciona? Quem participa?
- 15) Quais desafios a escola enfrenta para articular os conhecimentos indígenas e os conhecimentos não indígenas?
- 16) Os conhecimentos do povo Pankará estão presentes no material didático disponível na escola? Quem produziu esse material?
- 17) Quais as dificuldades e/ou desafios enfrentados pela escola para a produção de material didático específico?
- 18) A Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE-PE) promove alguma iniciativa para a produção de material didático específico? Quem participa? Como acontece?
- 19) Como acontece a avaliação da aprendizagem dos alunos? Como os resultados da avaliação são comunicados aos alunos e familiares?

20) A escola participa de algum sistema de avaliação institucional (interna, externa, local, nacional)? Qual?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- 1) Fundamentos teórico-metodológicos subjacentes à prática docente
- 2) Objetivos do ensino de língua portuguesa
- 3) Conteúdos curriculares de língua portuguesa
- 4) Metodologias de ensino desenvolvidas e procedimentos didáticos adotados
- 5) Seleção e utilização de materiais didáticos de língua portuguesa
- 6) Atividades desenvolvidas
- 7) Articulação entre conhecimentos indígenas e não indígenas
- 8) Formas de avaliação da aprendizagem
- 9) Planejamento de ensino
- 10) Relação professor-aluno
- 11) Cursos de capacitação/formação continuada
- 12) Condições de trabalho/atuação profissional
- 13) Reuniões pedagógicas gerais e da área de língua portuguesa
- 14) Atividades gerais da escola

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa *Ensino de língua portuguesa na Educação Escolar Indígena: analisando concepções e práticas docentes no contexto do povo Pankará*, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Isabelle Sedícias Nascimento Ferreira (isabellesedicias@gmail.com), sob a orientação da Profa. Dra. Livia Suassuna (livia.suassuna@ufpe.br).

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o (a) responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o (a) pesquisador (a) responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação: esta pesquisa justifica-se devido à carência de pesquisas, em nível de doutorado e mestrado, acerca do ensino de língua portuguesa na Educação Escolar Indígena, bem como à importância de refletir sobre a Educação Escolar Indígena, a fim de colaborar com o seu desenvolvimento no estado de Pernambuco, em especial, no contexto do povo Pankará. Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar como acontece o ensino de língua portuguesa desenvolvido pelos professores Pankará na Educação Escolar Indígena. Em relação aos objetivos específicos, pretendemos: 1) identificar e analisar fundamentos, concepções e crenças dos professores Pankará no ensino de língua portuguesa; 2) identificar e analisar documentos e

referenciais orientadores da prática desses professores no ensino de língua portuguesa; e 3) observar e analisar metodologias de ensino de língua portuguesa e procedimentos didáticos desenvolvidos por esses professores na Educação Escolar Indígena. Esta pesquisa é qualitativa, do tipo etnográfico, cujos instrumentos e procedimentos de análise de dados compreenderão: entrevista semiestruturada; análise documental; e observação, a partir de um enfoque discursivo. A participação do (a) Sr. (a) nesta pesquisa, portanto, ocorrerá por meio da sua participação em entrevistas e da observação das suas aulas pela pesquisadora. A coleta de dados será realizada na Escola Estadual Indígena Tia Amélia Caxiado, de forma presencial e individualmente. A entrevista terá duração de, no máximo, 2h. A observação, por sua vez, terá duração de, no mínimo, um mês.

Riscos: considerando que a entrevista levará o (a) Sr. (a) a expor crenças, valores e concepções teórico-metodológicas, ela pode acarretar estados emocionais delicados. Diante disso, com o intuito de minimizar a assimetria da entrevista e o risco de constrangimento, pretendemos: 1) compreendê-la como gênero discursivo, como produção de linguagem, o que implica assumir o seu caráter dialógico; 2) apresentar ao (a) Sr. (a) os nossos objetivos com a realização da entrevista; 3) esclarecer o porquê do (a) Sr. (a) ter sido escolhido (a) para ser entrevistado (a); 4) garantir o seu anonimato; 5) realizar a entrevista num ambiente em que o (a) Sr. (a) se sinta confortável; e 6) socializar previamente o roteiro de entrevista. No que se refere à observação, o professor também pode se sentir constrangido com a presença de um pesquisador observando as suas aulas, à medida que o professor pode perceber eventuais limites na sua prática docente. Dessa forma, para minimizar o risco de constrangimento, pretendemos: 1) apresentar ao (a) Sr. (a) os nossos objetivos com a observação das suas aulas, o que inclui disponibilizar previamente o nosso projeto de pesquisa; 2) garantir o seu anonimato; 3) socializar previamente o roteiro de observação; e 5) reiterar que o (a) Sr. (a) pode desistir da participação na pesquisa a qualquer momento.

Benefícios diretos/indiretos para os voluntários: 1) produção e disseminação de novos conhecimentos sobre o ensino de língua portuguesa na Educação Escolar Indígena no estado de Pernambuco, em específico, no contexto do povo Pankará; 2) contribuição para um melhor entendimento da prática docente de professores indígenas no ensino de língua portuguesa, com ênfase no professor Pankará; 3) subsídios à formação inicial e continuada de professores indígenas na área de língua(gem), particularmente de língua portuguesa; e 4) contribuição com o desenvolvimento de materiais didáticos específicos, no que concerne ao ensino de língua portuguesa.

Esclarecemos que os (as) participantes desta pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos (as) pesquisadores (as). Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos (as) voluntários (as), a não ser entre os (as) responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados gerados nesta pesquisa – gravações de voz, decorrentes das entrevistas, e caderno de campo com relatos das aulas – ficarão armazenados em pastas de arquivos em computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora principal, Isabelle Sedícias Nascimento Ferreira, pelo período mínimo de cinco anos após a realização da pesquisa. Além disso, uma cópia de segurança ficará armazenada no computador da Universidade Federal de Pernambuco da Profa. Dra. Livia Suassuna, orientadora desta pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos (as) pesquisadores (as) – ressarcimento de transporte e alimentação.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) Sr. (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPE no endereço: Avenida da Engenharia s/n, 1º andar, sala 4, Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, pelo telefone: (81) 2126.8588 ou pelo e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br. O CEP-UFPE é uma instância colegiada da UFPE, de natureza consultiva, deliberativa, educativa e autônoma, para emissão de pareceres sobre protocolos de pesquisas, vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), e tem por finalidade o acompanhamento das pesquisas envolvendo seres humanos, preservando os aspectos éticos, primariamente em defesa da integridade, dignidade, direito, segurança e bem estar dos participantes da pesquisa, individual ou coletivamente considerados, com o intuito de prestar um serviço de qualidade à sociedade.

(Assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, abaixo assinado, após a leitura – ou a escuta da leitura – deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o (a) pesquisador (a) responsável, concordo em participar do estudo *Ensino de língua portuguesa na Educação Escolar Indígena: analisando concepções e práticas docentes no contexto do povo Pankará*, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data

Assinatura do participante

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar – 2 (duas) testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores.

Nome

Nome

Assinatura

Assinatura

ANEXO B – PLANEJAMENTO DE ENSINO DA PROFESSORA A

data/...../.....
 (S) (T) (Q) (Q) (S) (S) (D)

Planejamento 2023

Conteúdo

Concordância no Anúncio Publicitário.

Procedimentos Metodológicos

- Leitura de anúncio realizando as Concordâncias verbais dos verbos, irregulares na elaboração de anúncio Publicitário
- Informe explicação e Produção de Anúncio que envolvam a Concordância Produção de texto em dupla e apresentação.
- Exposição de anúncio de uma Propaganda (levantando) fazendo o levantamento do Conhecimentos prévios quais locais que costumam ter anúncios de Propaganda, Rua, Ônibus nas revistas.

Objetivo:

- Compreender a importância de reconhecer e escrever um anúncio

Avaliação

Através de produções e Participação ativa do Aluno.

data / /
 (S) (T) (Q) (Q) (S) (S) (D)

Planejamento 2023

Conteúdo:

Colocação Pronominal, Próclise, ênclise e mesóclise

- Objetivos: identificar os Pronomes Presentes no Texto Trabalhado em sala e suas Funções
- Analisar as variantes linguísticas Aprimorar Textos Produzidos em sala adequando-os como o uso Correto dos Pronomes e suas respectivas colocações Pronominais.

Procedimentos Metodológicos.

- Fazer uma breve explicação sobre os conceitos dos Pronomes.
- Utilizar A música de Devolva-me Adriana Calcanhoto.
- identificar na Música os Pronomes e Classificá-los de acordo com sua colocação nas frases.
- Discutir as variedades encontradas.

Avaliação

- Realizada através da participação do aluno e da compreensão do Conteúdo Trabalhado em sala. Avaliação Formativa, Realizada através de exercícios realizados em sala de aula.

data / /
 (S) (T) (Q) (Q) (S) (S) (D)

Continuação:

da estrutura do texto apresentado do livro Almanaque de Textos.

Exposição, leitura e Apresentação de Trabalho avaliativo.

- Assistir os vídeos aulas citadas acima com referência de estudo individual e explicação com exemplos dos seguintes conteúdos avaliativos.
- Adjuntos adverbiais, secetas, e colar trechos de textos ou tirinhas que exemplifiquem cada um dos conteúdos
- Apresentação Por grupos.
- Apresentação e Produção de efeitos e sentido.
- Explicação do tema: Formação de Frases com alguns recursos linguísticos dentro dos textos. Escrita de Frase.
- levantar hipótese
- Anote as hipóteses em Papel madeira Para revisão Final da aula, em trio essa organização visa troca de ideias sobre os textos que serão analisados e a discussão sobre os efeitos de sentido que os aspectos linguísticos tratados provocam entrega de textos Por trio Para leitura em Primeira mão,

Planejamento 2023

Conteúdo: Retomada:

Aposto e vocativo: Adjunto adverbiais e Adnominais.

Procedimentos Metodológicos.

- leitura e interpretação de texto. Notícia. Comentários de Notícias Cartaz e Folder
- Produção de texto Uso, S, SS, CC, XC.
- Funções de linguagem: Fática e apelativa
- leitura Silenciosa e Vocal, individual e Coletiva de textos diversos
- Análise de textos e interpretação de imagem.
- Discussão Vocal:
 - Produção de texto.
 - escrita de textos expositivos e Apresentação de atividade relacionada
- Propostas: duas ou três vezes semanais através de exercícios, Pesquisas, Produções textuais e atividades de acordo com os Conteúdos.

Continuação:

- leitura e interpretação de textos informativos Funções apelativa da linguagem do livro didático. Livro: A ilha Misteriosa (Júlio Verne) Produção textual.
- Cartaz de Campanha educativa Pag. 4º do almanaque de textos seguindo orientações

data 14... / 03... / 2023
 (S) (X) (Q) (Q) (S) (S) (D)

Planejamento 2023

Conteúdo:

Oração:

Produção de texto dissertativo.

Dezargos Para combater a violência Contra.

Objetivos:

(Mulher)

- Compreender as características do texto argumentativo e dissertativo
- compreender como estruturar uma redação escolar.
- Analisar e compreender os tipos de argumentos dos textos.

Procedimentos metodológicos

- levantamentos dos Conhecimentos Prévios.
 iniciando a aula com Perguntas se os alunos sabem o que é argumentar. Note na fala deles, se mencionam algo como defender o ponto de vista com afirmações, Provas, sustentação ao que se diz. Pergunte também:
- Há alguma Circunstância do dia em que vocês precisam argumentar:
 em que gêneros textuais

Avaliação:

compreender os valores e o respeito e direitos das Mulheres brasileiras através de debates. Multirraõ

data ~~...~~ / ~~...~~ / 2023
 (S) (X) (Q) (Q) (S) (S) (D)

Planejamento 2023

Conteúdo: relacionados:

Práticas de Linguagem:

- Análise linguística/semiótica

Objetos de Conhecimentos:

- Análise de textos legais/normativos, Propositivo e reivindicatórios

Procedimentos metodológicos

Escrita de uma Carta de reclamação
 leitura individual.

Overeção e apresentação das Cartas.

Avaliação

- Através de Apresentação e leitura de textos normativos

data / /
 (S) (T) (Q) (Q) (S) (S) (D)

Planejamento 2023

Conteúdo:

Texto

Oração Pai Nosso!

- Orações Coordenadas
- Orações Subordinadas Substantivas
- Texto divulgação Científica (Retomada)

Objetos de Conhecimento

- Identificar em textos fides ou produções próprias agrupamento de Orações em Períodos, diferenciados coordenações de Subordinação.

Procedimentos Metodológicos

- Levantamento do Conhecimento Prévio do aluno qual importância do desenvolvimento escolar como podem ter informações de fontes oficiais, como com os Pais lideranças, Professores, jornais, revistas.
- Escrita de título do Slide no quadro conversa com os alunos sobre o que pensam sobre as palavras nome e autor, entrega de cópia do texto selecionado.

data 12 / 04 / 2023
 (S) (T) (X) (Q) (S) (S) (D)

Planejamento 2023

Conteúdo:

- O gênero Contos de Terror e suas Características

Objetivo:

- Trabalhar o gênero Contos de Terror/horror, levando os alunos a conhecerem as Particularidades e especificidade de tal gênero.

Procedimentos metodológicos

- trabalhar as Particularidades do gênero conto, tais como: a curta extensão (concisa) o uso de poucas personagens, a não complexidade das situações.
- trabalhar a linearidade do texto, início, meio e fim ou introdução. Desenvolvimento, clímax e desfecho.
- Exemplos do gênero contos a ser distribuídos aos alunos.
- Exemplos do gênero Contos de Terror/horror impressos como modelos. Abordagem das Características Constituintes desse gênero textual.
- Atividades didáticas de leitura e compreensão impressas.
- Cartelinas e Cartões.
- Conhecendo o conto.
Abordagem teórica sobre o gênero Conto explorando seus principais aspectos.

- data / /
- (S T Q Q S S D)
- Para, isso, sugerimos a apresentação
 Oral do docente, bem como o uso de Slides
- leitura de um Conto impresso e abordagem dos seus Principais elementos.
 - Conhecendo o gênero Contos de Terror/Horror
 - Abordagem teórica sobre o gênero Contos de Terror a Partir de Fichas.
 - Divisão da turma em grupos e distribuição de exemplares desse gênero textual.
 - Leitura dos contos.
 - Identificar, por parte dos alunos, dos Principais elementos do Conto, como, por exemplos:
 - Personagens, fatos, que acontecem na história contexto, no qual ocorre (tempo e local)
 - Abordagem teórica das Principais habilidades de leitura solicitadas
 Portanto, sugerimos a apresentação Oral, fazendo uso de cartolinas.
 - Realizações da leitura dos contos de terror horror supraliterados e resolução das atividades
 - Atividade Produção de texto por meio da qual os alunos divididos em grupos construirão suas próprias narrativas de terror. Para tal, sugerimos o uso de Cartolinas e Canetas com o propósito de que eles produzam narrativas ilustradas.

data / /

S T Q Q S S D

• Apresentação Oral dos grupos relatando suas narrativas de terror Para os demais grupos.

data 13 04 2023
 (S) (T) (Q) (X) (S) (S) (D)

Planejamento 9º ano

Conteúdo: Filme: (Fichamento)
 Sociedade dos Poetas Mortos.

O tema central abordado pelo filme Sociedade dos Poetas Mortos é o constante conflito entre as necessidades e vontades dos jovens de viverem intensamente, bloqueadas por sistema de ensino rígido e autoritário que tolhe dos alunos a busca por outras visões de mundo.

• O filme se passa em 1959, em uma tradicional escola Norte-americana apenas para garotos. Guiada por 4 grandes princípios: tradição, honra, disciplina e excelência. A academia Welton se orgulha de formar grandes líderes numa sociedade em que os pais tinham enorme influência na escolha profissional dos filhos.

• Como era a relação entre professor e aluno?

Metodologia

- Assistir Filme dublado.
- Relatos sobre o entendimento individual de aluno.
- Anotações.
- Apresentação do Material (Fichamento) impresso.


ANEXO C – ATIVIDADE DO 9º ANO

EEITAC: Escola Estadual Indígena Tia Amélia Caxiado
Turma: 9º Ano
Disciplina: Português
Professor(a): XXXXXXXXXX
Acadêmico(a):



FICHAMENTO – FILME SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS

TÍTULO:	
AUTORES (citação):	
PALAVRAS- CHAVE:	
RESUMO (do leitor) + CITAÇÕES:	
CENA QUE MAIS CHAMOU ATENÇÃO (FAÇA UMA BREVE OBSERVAÇÃO)	
QUESTIONAMENTOS DE ANÁLISE DO	

<p>FILME:</p> <p>Quais são os 4 pilares do filme Sociedade dos Poetas Mortos?</p> <p>Qual o tema principal do filme Sociedade dos Poetas Mortos?</p> <p>Como referenciar o filme Sociedade dos Poetas Mortos?</p> <p>Qual é a moral do filme Sociedade dos Poetas Mortos?</p>	 <p>FICHAMENTO - FILME SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS</p>
<p>Referência Formatada (ABNT):</p>	<p>TÍTULO</p>
	<p>PALAVRAS-CHAVE</p>
	<p>RESUMO (ou texto) + CITAÇÕES</p>
	<p>COMO QUE MAIS CHAMOU ATENÇÃO (FAÇA UMA BREVE DESCRVAÇÃO)</p>
	<p>QUESTIONAMENTOS DE ANÁLISE DO</p>

ANEXO D – PLANEJAMENTO DE ENSINO DA PROFESSORA B

data / /

(S) (T) (Q) (Q) (S) (S) (D)

~~Terça 04-04-2023 - 1ª EM~~

Conteúdo: Ortografia: Um glorido entre palantes,
leitura, análise e interpretação do poema a Fen-
tação e o anagrama de Mário Quintana.
Questões relacionada aos anagramas.
Classificação dos poemas e encontros vocálicos.

Quarta 12-04-2023

3ª EM

Participação como ouvinte no Ode Literário da
turma do 6º e 1º ano.
Organização da amostra literária.

2ª EM

Leitura e análise do texto sobre as primeiras ima-
gens do Brasil.
Atividade proposta pensar e compartilhar permitindo
e estendendo o olhar, identificar, analisar e inter-
pretar.

data / /
 (S) (T) (Q) (Q) (S) (S) (D)

Quinta 12-04-2023

1º EM" Revisão do conteúdo para avaliação.

2º EM" Abordagem da categorização do exótico. Leitura de texto, produção de atividade proposta.

3º EM" → Produção de resenha a partir de proposta apresentada a turma.

Sexta 14-04-2023. GÊNERO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA
 Abordagem do conceito de textos acadêmicos, texto científico e texto de divulgação científica.
 Características.
 Estrutura → dicas.

Terça 18-04-2022
 "1º EM" + Avaliação

data / /
 (S) (T) (Q) (Q) (S) (S) (D)

Quarta 19-04-2022
 "2º EM"

Ritual

> "3º EM"

Quinta 20-04-2022

Quinta 20-04-2022

"1º EM" - Revisão para avaliação de recuperação.

"2º EM" - Correção da produção da aula anterior, escrita e oral.

"3º EM"

Conteúdo proposto: tópicos frasais.
 Contextualização das ideias principais e secundárias e dos elementos coesivos dos tópicos frasais, apresentação de proposta produzida no enen 2022.

Segunda → 24-04-2023. Gênero de divulgação científica

Terça - 25-04-2023

2ª EM" Avaliação, produção de texto - transformar texto científico em texto de divulgação científica.

4ª EM" - Avaliação de recuperação.

Quarta - 26-04-2023

→ 3ª EM" - Experiência da amostra literária.

2ª EM" - Participação da amostra literária.

data / /
 S T Q Q S S D

Terça 02-05-2023

1ª EM - Contextualização da literatura predominante
 Condativa, e dos movimentos literários.

Quarta 03-05-2023

Entrega dos notebook

Quinta 04-05-2023

2ª EM - Abordagem do contexto histórico e historiografia.
 leitura e análise de textos. Produção de atividade
 e correção oral da mesma.

2ª EM - Produção e correção escrita de atividade
 relacionada à aula anterior.

3ª EM - Continuação do conteúdo: tópicos ~~propostos~~
 principais.

Abordagem dos principais tópicos principais.

de cloração.

de piniação.

divisão.

alusão histórica.

interrogação.

Produção de atividade proposta.

data / /
 (S) (T) (Q) (Q) (S) (S) (D)

Segunda 08-05-2023-

2º EM=

Produção de texto a partir de proposta.
 Casos da atmosfera-

Terça 09-05-2023

2º EM

Conteúdo: Primeiras visões do Brasil.
 leitura de mapa, natureza brasileira e os indígenas que aqui vivem.
 leitura de texto descrevendo aspectos do Brasil para os leitores europeus.

Quarta 10-05-2023-

2º EM

Conteúdo: a literatura brasileira e a formação das literaturas africanas de língua portuguesa.
 Reprodução de vídeo relacionado a literatura afro-brasileira.
 Contextualização de texto sobre a importância do Brasil nos países africanos, leitura coletiva e debate.

2º EM" leitura de texto, e análise de pintura, sobre a expedição Langsdorff. produção de atividade proposta.

Quinta 14-03-2023 -
 1ª EM"

data / /
 (S) (T) (Q) (Q) (S) (S) (D)

1ª EM" → ~~Correlação oral e escrita da atividade.~~
 Abordagem dos tópicos: O projeto colonial português,
 A literatura de Virgênia, a literatura de estrangeiros.
 produção de resumo em equipe, apresentação
 das mesmas.

3ª EM" Oficina de artes.