

ENTRE A LÍNGUA ESPANHOLA E A LITERATURA: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Rogério Back

1 INTRODUÇÃO

Por estar constitucionalizado, o acesso à educação é um bem estendível à toda parcela da população brasileira. Por outro lado e pensando na diversidade linguística, étnica e cultural do país, regimentos específicos são promulgados para melhor atender às comunidades idiossincráticas, como as quilombolas e indígenas. Em se tratando da educação escolar indígena, diferentes normativas regulamentam o seu funcionamento, sobretudo pensando nas questões diferenciadas, bilíngues e interculturais que lhes rege (BRASIL, 1994).

Ponderando em como os alunos significam, é dizer, transpassam os conteúdos aprendidos às suas realidades, valores e crenças, é inegável o papel da própria língua para a manutenção de sua cultura e identidade. Por outro lado, o aprendizado em uma outra língua poderá trazer muitos benefícios como a integração entre as diferentes populações (MUGRABI, 2002) e a competência plurilíngue destes estudantes. Para tal, aprender uma nova língua se torna necessário, sendo preciso alguns recursos para melhor fomentar este entorno.

Pensando nisto, este trabalho, que tem como objetivo principal tecer uma teia entre a educação escolar indígena e o ensino da língua espanhola, elenca como a literatura contribui tanto para questões linguísticas como para a representação social e identitária dos diferentes povos étnicos. Partindo das legislações vigentes (Constituição Federal, LDB, CNE, PNE), será construído um diálogo entre o olhar indígena para com as línguas estrangeiras, sobretudo o espanhol (MENDONÇA, 2020; DANNER; DORRICO; DANNER, 2020; entre outros) e como as abordagens plurais (MELO-PFEIFER, 2018; 2019; CANDELIER et al, 2008; ESCUDE; CALVO DEL OLMO, 2019) levarão à competência plurilíngue e intercultural dos alunos de diferentes etnias.

Esta discussão servirá para a desconstrução do sujeito indígena estereotipado, e caracterizá-lo como sujeito constituinte da sociedade brasileira e que precisa ocupar o seu espaço. Assim e pensando na relevância da literatura no ensino da língua espanhola, potencializarão discussões que levarão à resignificação deste povos, principalmente para que a educação escolar indígena seja de fato, um agente transformador na vida desta parcela da população nacional.

2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO

Cunhada com o propósito de respeitar, manter e valorizar a diversidade étnica/cultural, a educação escolar indígena, a partir da Constituição de 1988, passa a contar com uma série de normativas específicas para o seu fomento. Neste cenário, a instituição escolar, alimentada por sua "organização social, costumes,

línguas, crenças e tradições” (BRASIL, 1988, artigo 210), será reforçada sobretudo por seu caráter diferenciado, bilíngueⁱ e intercultural.

Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, a educação escolar indígena dá um importante salto para a sua afirmação. O artigo de número 32 lhes assegura, ademais do uso de suas línguas maternasⁱⁱ, pressupostos metodológicos próprios no processo de ensino-aprendizagem dos diferentes povos. Já os artigos 78 e 79 promovem a autonomia da gestão do currículo, visando “garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias” (BRASIL, 1996, s/p). A LDB determina também a formação de professores das comunidades para atuar neste cenário; a elaboração de materiais didáticos diferenciados e supervisionados por profissionais índios durante a sua produção; calendário escolar flexível a depender da cultura de cada povo, tudo isto para atender a especificidade desta parcela da população.

Promulgado em 2001 (Lei nº 10.172), o Plano Nacional de Educação (PNE) destina um capítulo inteiro para tratar da educação escolar indígena. Este documento, além de reforçar o caráter diferenciado, reitera a necessidade de um ensino bilíngue, mantendo a autonomia destas instituições “tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola” (BRASIL, 2001).

2.1 O OLHAR INDÍGENA PARA COM A LÍNGUA ESPANHOLA

Em 2012 um outro importante marco veio a reforçar a educação escolar indígena no país: a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB Nº 5, de 22 de junho de 2012. Dentre as recomendações deste documento, está a normativa que rege o currículo destas instituições. Conforme o artigo 15 § 5º, o currículo escolar deve ser ancorado:

[...] em materiais didáticos específicos, escritos na língua portuguesa, nas línguas indígenas e bilíngues, que reflitam a perspectiva intercultural da educação diferenciada, elaborados pelos professores indígenas e seus estudantes e publicados pelos respectivos sistemas de ensino. (BRASIL, 2012, s/p).

Ademais, devem ser observados alguns critérios, como ser pautado:

V- de interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo transversal entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;

VI - de adequação das metodologias didáticas e pedagógicas às características dos diferentes sujeitos das aprendizagens, em atenção aos modos próprios de transmissão do saber indígena;

VII - da necessidade de elaboração e uso de materiais didáticos próprios, nas línguas indígenas e em português, apresentando conteúdos culturais próprios às comunidades indígenas. (BRASIL, 2012, s/p).

Pois bem, diante da regulamentação guiada pela diferença, como fica o ensino da língua espanhola neste cenário? É uma questão a ser pesquisada em razão de o processo de aprendizagem destes alunos ser gradual e ampliado “na medida em que o aluno percebe as várias relações entre os mesmos e a realidade que os determina” (BRASIL, 1994).

Em seus estudos sobre o ensino indígena no estado do Espírito Santo, Mugaribí (2002) fundamenta que o espanhol será estudado:

[...] com o fim de ampliar o diálogo intercultural. O estudo [...] será norteado pela constituição dos diferentes gêneros orais e escritos (gêneros literários e não-literários), sem perder de vista a questão da oralidade e da escrita em sociedades de tradição ágrafa. A linguagem não-verbal, circunscrevendo o mundo das artes e outros campos discursivos (mídia impressa, Internet, tevê etc.), em diálogo com o verbal no processo de produção de sentidos, complementar os conhecimentos abordados nesta área, englobando-se assim as diferentes formas de expressão do ser humano (MUGRABI, 2002, p. 45).

Tanto o diálogo intercultural como a adoção da língua espanhola, principalmente pelos grupos alocados nas regiões de fronteira, foram apontados como essenciais pelo então coordenador-geral de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação em 2007, Kleber Gesteira Matos. Conforme sua análiseⁱⁱⁱ, tanto a língua portuguesa como a espanhola estão presentes nas salas de aulas destas escolas, dialogando diretamente com as diferentes línguas maternas e contribuindo para a formação ampliada dos alunos.

Ambos supracitados apontamentos e legislações direcionam para a valorização da identidade plural das diferentes etnias indígenas do Brasil. Percebe-se também, que o ensino da língua espanhola se mostra relevante face questões de aproximação e significação com estas diferentes realidades. Nesta esteira, a literatura pode contribuir tanto para o despertar para as línguas quanto para a representação social desta população. A continuação se explanará como a literatura se caracteriza como uma importante ferramenta para a manutenção das questões linguísticas, culturais e identitárias dos povos étnicos.

3 A LITERATURA E ALGUMAS DE SUAS FUNÇÕES

3.1 UMA DEFINIÇÃO DE LEITURA

Ante qualquer discussão que envolva o processo de compreensão e das funções leitora/literária, é preciso inicialmente delimitar o sentido amplo da palavra leitura. Dentre as suas variadas definições, esta habilidade linguística pode ser entendida como:

o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de

compreensão, avançar na busca de esclarecimento, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Neste sentido, segundo Koch e Elias (2009, p. 24), ao passo que alguns fatores facilitam o processo de compreensão leitora, outros dificultam-no, bastando ao leitor, ademais de decodificar palavras, conhecer os elementos “linguísticos [...]”, esquemas cognitivos, bagagem cultural, circunstâncias em que o texto foi produzido”. Veremos mais sobre as estratégias de leitura em uma língua não materna mais adiante na seção sobre intercompreensão.

3.2 A LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA SEGUNDO A NOVA BNCC

Embora a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não contemple a língua espanhola e os seus apontamentos direcionam para as práticas do ensino de línguas estrangeiras unicamente para com o inglês, entende-se que estas práticas e habilidades são válidas e estendidas ao processo de ensino-aprendizagem de muitas outras línguas. Diante desta prerrogativa, adota-se como norte para a discussão desta seção as habilidades e competências propostas para o ensino da língua inglesa apresentadas pela nova BNCC.

Segundo o já citado documento (BRASIL, 2018, p. 243), o eixo leitura em língua estrangeira moderada (LEM) engloba práticas de linguagem oriundas do diálogo do aluno leitor com o texto escrito, “especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos [...] que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade”. Destarte, o trabalho deve ser guiado de forma que os gêneros verbais e híbridos potencializem as diversas formas de ler, bem como os múltiplos objetivos de leitura e que levam ao letramento e lapidação desta habilidade linguística.

Dentre as competências específicas das Linguagens e suas tecnologias para o ensino médio, destacam-se duas para dialogar com o presente artigo. A supracitada normativa específica que o aluno em formação seja capaz de usar a língua estrangeira:

[...] para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2018, p. 485).

Além disso, espera-se que esse aprendiz possa:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 490).

Estas duas menções dialogam diretamente com os preceitos da educação escolar indígena, a qual, se reitera, deve ser de cunho intercultural, bilíngue, específica e diferenciada (BRASIL, 1994). A leitura em LEM permite a este aluno um

melhor entendimento da sua realidade, bem como os processos indetentários e históricos que fazem parte deste contexto idiossincrático. Estas habilidades e competências somadas possibilitarão também que o estudante indígena aproprie-se de “informações, estudar, pensar, refletir, e dirigir suas ações segundo as necessidades que são postas historicamente aos homens” (BRASIL, 1994, p. 20).

3.3 ALGUMAS DAS FUNÇÕES DA LITERATURA

Conforme pontuado nas seções anteriores, a leitura é uma importante habilidade linguística que permite o desenvolvimento do cidadão na vida em sociedade. Nesta esteira, a leitura literária contribui para a significação em línguas, ademais de fomentar o melhor entendimento de si e do outro, sendo estas uma de suas primordiais funções.

Por outro lado, Lerner (2001, p. 126, tradução nossa) analisa que na escola, ante tudo, a literatura é um objeto de ensino. Em suas palavras, para que esse ato se torne um objeto de aprendizagem, “é necessário que tenha sentido desde o ponto de vista do aluno, o que significa, entre outras coisas, cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conheça e valorize^{iv}”. É dizer, que o aluno seja capaz de se ver representado pela prática da leitura do texto literário em sala de aula, transferindo-o à sua realidade local. Mas, o que de fato é o ato representativo e como essa prática fomentará a identidade indígena por meio da literatura no ensino da língua espanhola?

Para Moscovici (2007, p. 40), todas as interações sociais emergidas entre dois indivíduos e/ou grupos distintos, pressupõe representações, sendo que, para ele, “na verdade, é isso que as caracteriza”. É dizer neste sentido, que as representações sociais devem ser olhadas como uma maneira única e particular de compreender e interpretar o mundo sob diferentes pontos de vista. Segundo este mesmo autor, as representações possuem duas funções: convencionalizar e prescrever os objetos, “isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível” (MOSCOVICI, 2007, p. 36).

Contudo, para Jodelet (2001, p. 27) representar é algo complexo, sendo quatro as características básicas e fundamentais para que o ato representativo ocorra, sendo eles:

- a representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito);
- a representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações);
- a representação será apresentada como uma forma de saber: de modelização do objeto diretamente legível em diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais - ela é uma forma de conhecimento;
- qualificar esse saber de prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro (JODELET, 2001, p. 27).

Corroborando, para Hall (2016, p. 31), a representação possui um caráter significativo para que os sentidos sejam produzidos e compartilhados entre os integrantes de um mesmo grupo social. Esse processo envolve o uso da linguagem (signos, imagens e questões axiológicas), que levará tanto à significação quanto a

sua representação social, estabelecendo desta forma, uma relação direta com as questões de cultura.

Trazendo essa discussão para o campo da representação indígena, é preciso tomar cuidado para que não haja uma visão estereotipada das questões culturais e sociais destes povos étnicos. Neste sentido a literatura ganha força, seja ela no ensino de línguas, uma vez que mantém “antes de tudo a língua como patrimônio coletivo” (ECO, 2003, p. 10), seja em outras esferas sociais, pois “contribuindo para formar a língua, cria identidade e comunidade” (ECO, 2003, p. 11). Por ser um material autêntico e por aportar questões verossímeis da vida em sociedade, o texto literário sempre diz algo, ainda que esse algo seja diferente para cada leitor.

Tudo isto só será possível se esta literatura for trabalhada sob uma “perspectiva anticolonial de resistência, luta e reelaboração do que se é, em crítica e enquadramento da sociedade envolvente” (DANNER; DORRICO; DANNER, 2020, p. 69).

3.4 A INTERCOMPREENSÃO COMO FERRAMENTA PARA A LEITURA ENTRE DIFERENTES LÍNGUAS

Até agora falou-se da importância e das funções que a literatura representa tanto para com a significação em línguas, quanto para a construção e manutenção da identidade em questão. Contudo, se a leitura em língua portuguesa, embora necessária, já é um desafio para povos de tradição ágrafa (MENDONÇA, 2020), como potencializar esta habilidade linguística em uma outra língua como o espanhol? A resposta estaria sobretudo na intercompreensão entre as línguas.

Emergido inicialmente pelo linguista francês Jules Ronjat em 1913, o termo intercompreensão surge como uma possibilidade de comunicação mediante estratégias, entre dois ou mais interlocutores, visando a eficácia e a equidade do ato comunicativo. Muito embora o conceito seja moderno, esta é uma prática ancestral onde cada qual, falando em sua própria língua ou ainda naquela que detém maior propriedade, negocia sentidos, esforçando-se para o sucesso do diálogo. Assim, se tratando do ponto de vista linguístico, a intercompreensão parte sobretudo do aproveitamento léxico, semântico e gramatical para aquilo que Jaurès (2014 *apud* ESCUDE; CALVO DEL OLMO, 2019) vem a caracterizar como um tipo de chave que levaria à compreensão entre línguas de uma mesma família.

Nesta esteira, para Escude e Calvo del Olmo (2019, p. 59), “não existe língua completamente opaca ou estrangeira”. Ou seja, nas diferentes línguas existem uma espécie de *continuum*, é dizer, “as línguas raramente se encontram completamente isoladas, antes, se integram com outras línguas vizinhas, com outros sistemas mais ou menos próximos, com os quais tecem relações de parentesco ou contatos recíprocos” (ESCUDE; CALVO DEL OLMO, 2019, p. 12). Dito ainda de uma outra forma, nenhuma língua é estritamente imune a ponto de não sofrer interferências frequentes de outras línguas. O contato e a proximidade linguística cria neologismos, ademais é claro, de transferências lexicais mútuas, facilitando o processo de comunicação oral e escrita.

No que tange à compreensão leitora, a intercompreensão pode auxiliar durante todo o processo, como a utilização de alguns recursos, a começar pela estratégia da transferência. Ao deparar-se com uma leitura em LE, o aluno/leitor vale-se dos recursos linguísticos adquiridos na língua materna, transferindo-os e testando-os para a leitura na nova língua. Assim, “dentro desta lógica, o trabalho

com a leitura plurilíngue ajuda a sistematizar as estratégias de letramento comuns, a fim de compreender e interagir com os textos” (ESCUDE; CALVO DEL OLMO, 2019, p. 62).

Outro procedimento que facilitará o processo de leitura em uma outra língua é o da aproximação. Novamente para Escude e Calvo del Olmo (2019, p. 64), essa estratégia pode ser entendida como “o conjunto de aproximações sucessivas para inferir o conteúdo e a forma, ou melhor, tende a criar regras gerais e testá-las de forma cada vez mais apurada”. Aplicando este recurso, o aluno poderá prever significados, inferindo pelo contexto de leitura a ideia central do texto e, por conseguinte, à significação textual.

Mas, qual seria a relação entre as línguas indígenas, o português e a língua espanhola e como a intercompreensão auxiliaria neste processo? Em sua tese que visa compreender as crenças e atitudes linguísticas de uma comunidade ava-guarani alocada no estado do Paraná, Mendonça (2020) conclui que para aquela população o português brasileiro é visto como “uma espécie de passaporte para facilitar a vida cotidiana na escola e no posto de saúde da aldeia e o contato com falantes do português e de outra etnia indígena” (MENDONÇA, 2020, p. 9). Neste sentido, ainda que aprendido como uma espécie de imposição pelas condições incluso de sobrevivência, a língua portuguesa se torna uma ferramenta também para o aprendizado em uma outra língua como a espanhola.

Henriques (2000), apoiada sobretudo nas contribuições da intercompreensão, disserta sobre as predisposições e vantagens que falantes do português brasileiro possuem para aprender o espanhol. Conforme cita a autora,

o fato de a ordem canônica ser a mesma (SVO) e o fato de haver uma alta porcentagem de equivalências entre as estruturas sintáticas das duas línguas fazem com que o aprendiz, durante o processo de aquisição/aprendizagem, aprenda a usar a nova língua com muito mais facilidade e rapidez e com maior número de acertos (devido às transferências) do que um falante de uma língua distante. Este, para se comunicar, terá que lidar com diferenças bem marcadas, tais como, a ordem canônica (que, na sua língua materna, pode ser SOV), as flexões e as preposições (que podem ser diferentes ou inexistentes), etc. Quanto à leitura de textos, as diferenças citadas acima também tendem a interceder na compreensão, ao passo que as semelhanças levam a um maior número de acertos, em função das transferências.

Visto desta forma, pondera-se que a leitura em língua espanhola por parte de alunos imersos na educação escolar indígena pode ser bebida de múltiplos benefícios ocasionados pela proximidade com o português. Muito embora a língua portuguesa possa ter sido aprendida de maneira obrigatória por estes alunos como forma de inserção na sociedade local (MENDONÇA, 2020), ela servirá de base para a significação na língua espanhola, língua igualmente necessária como viu-se nos apontamentos de Mugarbi (2002).

Neste caminhar, a intercompreensão, por fomentar a leitura na língua espanhola, potencializa que as funções literárias sejam maximalizadas. Caberá ao profissional docente que atuar em contextos educacionais diferenciados explorar as estratégias da intercompreensão, o que levará também para um despertar para as línguas.

4 AS ABORDAGENS PLURAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS

Além da intercompreensão, outros fatores contribuem para um ensino de línguas pautado na variedade linguística e cultural, constituindo o que se chama de as quatro abordagens plurais (CANDELIER *et al*, 2008). Caracteriza-se como uma abordagem plural todas aquelas que:

colocam em prática atividades de ensino-aprendizagem que implicam mais de uma variedade linguística e culturas. Estes enfoques se opõem ao que poderia de denominar "enfoques singulares", nos quais o único objeto de atenção e planejamento didático está pautado em uma única língua ou uma única cultura em particular, totalmente descontextualizada e isolada" (CANDELIER *et al* 2008, p. 5, tradução nossa).

A segunda grande abordagem vem a ser o despertar para as línguas, do francês *éveil aux langues*. Como a própria tradução ao português sugere, esta abordagem não tem como finalidade principal o aprendizado em si, mas um conjunto de atividades que são postas à prática com intuito de expor ao aluno às diversas línguas e culturas, despertando-lhes o interesse. Candelier (*et al* 2008, p. 6), constituem o *éveil aux langues* sobretudo como uma entrada para que os alunos compreendam a diversidade linguístico-cultural do seu entorno, sabendo manejar-se nesta heterogeneidade social. Dito de outra maneira, uma forma de conscientização que parte da premissa de que a pluralidade linguística presente na sociedade deve permear o contexto da sala de aula por meio de atividades que valorizem esta diversidade.

Outras das abordagens é a da didática integrada. Em linhas gerais, novamente conforme apontamentos de Candelier (*et al*, 2008) o objetivo da didática integrada é justamente mesclar o aprendizado entre as línguas, ou seja, a bagagem de aprendizagem que o aluno já possui na sua primeira língua é capacitadora para que ele se desenvolva e signifique em uma outra língua, o que contribui para uma terceira, quarta e assim por diante.

Por sua vez, a abordagem intercultural seria o manejo plural no ensino de línguas, é dizer, entender que cada língua é um construto social que contribui para um diálogo entre culturas, sobretudo por seu caráter continuado (*continuum*) e globalizado. Esta dimensão transcende os limites do aprendizado de línguas baseado apenas em conhecimentos de caráter unicamente linguístico, introduzindo aspectos culturais durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Destarte, se as abordagens plurais constituem um apanhado de enfoques que acima de tudo levarão o aprendiz à significação em línguas, necessitarão tantas quantas ferramentas didático-metodológicas para que isso ocorra. Desta maneira, a literatura nas aulas de língua espanhola, por fomentar o exercício da língua e contribuir para a representação social e o estabelecimento de uma comunidade identitária (ECO, 2003), se mostra relevante para que os indígenas tenham voz e dialoguem o aprendido em sala com a sua realidade social, levando-os à uma competência plurilíngue (CP).

Compreendia como "um conjunto de conhecimentos, de competências, de motivações e de atitudes valorizadoras de diferentes línguas e culturas (com diferentes estatutos), para agir socialmente em contextos diversos" (MELO-PFEIFER;

SCHMIDT, 2014, p. 4), a CP dialoga perfeitamente com o caráter diferenciado da educação escolar indígena, uma vez que, como apontou-se, está apontada para o bilinguismo. Deste modo, apoiado pelas abordagens plurais, o ensino da língua espanhola articulado por meio da literatura e suas múltiplas funções fomentará que o aluno se constitua efetivamente como um ser multi/plurilíngue que é.

Por fim, a integração efetiva e concreta entre as abordagens plurais para línguas e culturas, além de contribuir para um currículo diversificado, levará ao que Melo-Pfeifer (2018) chama de *The multilingual turn* (a virada multilíngue) no ensino de línguas estrangeiras. Segundo a autora, devemos repensar alguns conceitos como o mono e o plurilinguismo a partir da heterogeneidade e da diversidade do aluno e desconstruir a ideia de linguagem como uma realidade isolada. Aceitando este caráter híbrido e múltiplo e tendo em conta que existe a diversidade dentro da identidade, se articulará um ensino mais holístico e ecológico (MELO-PFEIFER, 2018, p. 192).

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Tendo em conta que para os povos indígenas ao passo da valorização da sua própria língua e culturas há uma necessidade de diálogo entre a língua portuguesa e a espanhola (MENDONÇA, 2020; MUGRABI, 2002), um ensino significativo e que atende as suas particularidades se faz necessário. Como viu-se, neste cenário o currículo, os materiais didáticos e os conteúdos devem ser articulados sob um viés diferenciado, bilíngue e intercultural, o que demandará uma prática docente voltada à essa realidade.

A literatura, mais que contribuir para o ensino do espanhol, levará à significação e representação social dos alunos. Ainda que de tradição agrafa, as diferentes comunidades podem valer-se do viés literário para a manutenção da sua tradição. Percebeu-se também que a leitura expandirá os horizontes e permitirá ao aluno melhor se compreender e entender a sua realidade.

Por fim, ante todos os conceitos apresentados, cabe pensarmos o sujeito indígena como um ser social que vê na aquisição de línguas um caminho para a sua visibilidade. Neste sentido é preciso diferentes abordagens plurais no seu processo de ensino-aprendizagem e uma literatura que fomente o exercício da língua e a representação social heterogênea de cada povo étnico, o que levará, portanto, à uma virada multilíngue/cultural para com a Educação escolar indígena.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.
- _____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Lei n. 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares Nacionais: Ensino Fundamental*. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Comitê de Educação Escolar Indígena. *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena*. 2. ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 247 1994.

CANDELIER, M. et al (Coord.). *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. Traducción: Eva Martínez, Elisenda Palau, Josefina Torres, Artur Noguerol y Xavier Pascual. Centre européen pour les langues vivantes. Conseil de l'Europe, 2008.

DANNER, L. F.; DORRICO, J.; DANNER, F. Decolonialidade, lugar de fala e voz-práxis estético-literária: reflexões desde a literatura indígena brasileira. *ALEA: ESTUDOS NEOLATINOS (IMPRESSO)*, v. 22, p. 59-74, 2020.

ECO, U. Sobre a literatura. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ESCUDE, P; CALVO DEL OLMO, F. J. Intercompreensão: chave para as línguas. São Paulo: Parábola, 2019.

HALL, S. Cultura e representação. Rio de Janeiro: Apicure, 2016.

HENRIQUES, E. R. Intercompreensão de texto escrito por falantes nativos de português e de espanhol. *DELTA*, vol.16, n. 2, pp. 263-295, 2000.

JODELET, D. (Org.). Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

LERNER, D. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: FCE, 2001.

MELO-PFEIFER, S. Business as usual? (Re)conceptualizations and the multilingual turn in education. The case of Mother Tongue. In: VETTER, E.; JESSNER, U. (eds.). *International Research on Multilingualism: Breaking with the Monolingual Perspective*. Dordrecht: Springer Nature Switzerland AG (27-41), 2019.

_____. The multilingual turn in language education: facts and fallacies. In: BONNET, A; SIEMUND, P. (eds.). *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms*. New York, Amsterdam: Benjamins (191-212), 2018.

MELO-PFEIFER, S. & SCHMIDT, A. "Desenha-te a falar as línguas que conheces": imagens de crianças luso(fono)descendentes na Alemanha acerca da sua Competência Plurilingue. In A. I. Andrade, M^a H. Araújo e Sá, R. Faneca, F. Martins, A. S. Pinho & A. R. Simões (org.). *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2014.

MENDONÇA, S. C. P. *Crenças e Atitudes Linguísticas: Estudo na aldeia Guarani Tekoha Añetete em Diamante d'Oeste/PR*. 2020. 207 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2020.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 5^a ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MUGRABI, E. O Ensino Superior Indígena no Espírito Santo e o papel da universidade. In: *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores (1: 2001: Brasília) Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena*. / Marilda Almeida Marfan (Org.). Brasília: MEC, SEF, 2002. 204 p. : il.; v.4.

RONJAT, J. *La Syntaxe du provençal moderne*. Mâcon: Protat frères, 1913.

i Segundo Melo-Pfeifer (2018, p. 201), o termo bilinguismo não se refere à soma de dois monolíngues, mas sim a capacidade de articulação de maneira igualitária nas duas línguas. Contudo, neste trabalho o termo bilíngue será utilizado para ilustrar a necessidade do diálogo entre a língua portuguesa ou espanhola com as diferentes línguas étnicas em prol de uma educação indígena que valorize e preserve a sua própria língua, mas que necessita das outras para a vida em sociedade.

ii Conforme apontamentos de Melo-Pfeifer (2019, p. 30), é preciso revisitar alguns conceitos no ensino de línguas, sobretudo o de língua materna e língua estrangeira. Para a autora, entendê-los não é uma tarefa fácil pois ambos termos sempre possuem uma carga histórica e ideológica, relacionando-se com a ordem e o contexto de aquisição (MELO-PFEIFER, 2019, p. 30). No decorrer deste texto, o termo língua materna será utilizado para representar a língua primeira e identitária das diferentes comunidades indígenas, língua esta que também os representa (guarani, kaingang, etc).

iii Em: As línguas indígenas da Amazônia. Revista ComCiência n. 15, de novembro de 2000. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/amazonia/amaz5.htm>>. Acesso em: 02 abr. 2020.

iv Es necesario que tenga sentido desde el punto de vista del alumno, lo cual significa -entre otras cosas- que debe cumplir una función para la realización de un propósito que él conoce y valora.

v “Llamamos “enfoques plurales de las lenguas y culturas” a los enfoques didácticos que ponen en práctica actividades de enseñanza-aprendizaje que implican a la vez varias (= más de una) variedades lingüísticas y culturales. Oponemos estos enfoques a los que se podrían denominar “enfoques singulares” en los cuales el único objeto de atención de su planteamiento didáctico es una lengua o una cultura particular, tomada aisladamente”.