

## Considerações sobre o ensino de Português como Segunda Língua a partir da experiência com professores Wajãpi

Lílian Abram dos Santos \*

---

O objetivo deste artigo é fazer algumas considerações a respeito do **ensino de português como segunda língua** (Português/L2) para os alunos do Magistério Wajãpi<sup>1</sup>, para isso, apresento ao longo do texto, um levantamento dos documentos oficiais sobre ensino de línguas no contexto escolar indígena, relato parte da experiência como professora de português como segunda língua para formandos wajãpi e teço comentários sobre tal prática docente em programas de Magistério Indígena no Brasil.

Considero importante situar o leitor no contexto lingüístico e escolar wajãpi. Os Wajãpi são monolíngües em wajãpi. A maioria dos jovens e alguns adultos são proficientes no português regional (amapaense, mais precisamente da capital Macapá). Crianças menores de 12 anos já estão aprendendo o português de maneira formal, nas aulas com professores wajãpi e, de maneira informal, ao ouvirem e se comunicarem com agentes não índios que trabalham dentro da Terra Indígena Wajãpi (TIW) e com os habitantes de Macapá e do entorno da TIW. É comum observarmos também os pais, sobretudo os professores e agentes de saúde, ensinando seus filhos a se expressarem oralmente em português. Uma mínima parcela dos adultos tem contato quase diário com a língua portuguesa escrita.

A educação escolar wajãpi tem como agentes os próprios Wajãpi, a equipe do Programa de Educação do Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena - lepé e os professores não índios da Secretaria Estadual de Educação do Amapá (SEED/AP). Os professores wajãpi são alunos do Magistério Wajãpi<sup>2</sup> realizado pela equipe do lepé em parceria com a SEED/AP. Esses professores cursistas estão prestes a se formarem e já assumiram os primeiros ciclos do Ensino Fundamental, ministrando as disciplinas *Língua Wajãpi*, *Matemática*, *Língua Portuguesa*, *Ciências Naturais e História & Geografia*.

---

\* Doutoranda em Lingüística Aplicada/Unicamp, professora de português e assessora do Programa de Educação Wajãpi/Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena -lepé.

<sup>1</sup> Os Wajãpi são falantes da língua Wajãpi, família Tupi-Guarani, habitantes do Estado do Amapá e integram uma população de aproximadamente 780 pessoas, em 2006.

<sup>2</sup> O Programa de Educação Wajãpi, do lepé, formou em 2005 uma turma de 10 professores que já atuam nas escolas de suas aldeias e são os responsáveis pela elaboração do currículo da escola wajãpi. Há uma outra turma composta por 19 alunos que foram monitores dos professores da turma 1, ou seja, realizaram estágio nas aulas, e agora assumiram sozinhos as primeiras etapas da escola wajãpi. Este artigo foi escrito antes da conclusão do Magistério I.

Para dar início à reflexão sobre ensino de Português/L2, procurei fazer uma leitura crítica da proposta para o ensino de português apresentada na área de *Línguas do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (doravante RCNEI). A leitura do RCNEI não foi imparcial, ao contrário, ela foi pulverizada com as idéias absorvidas de outros artigos sobre educação escolar indígena ou sobre ensino de línguas. Minha experiência como professora de português para três turmas diferentes de alunos Wajãpi determinou meus comentários acerca tanto do texto do documento oficial como dos demais textos que são eventualmente citados.

A partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, garantiu-se às populações indígenas o direito a uma educação escolar “*específica e diferenciada, intercultural e bilíngüe*”. Os termos *específica e diferenciada* devem receber atenção visto que se referem não apenas a uma escola com currículo e recursos humanos diferentes da escola regular para não-índios, mas também a uma escola com proposta político-pedagógica específica para cada um dos 200 povos indígenas que habitam o Brasil.

Quando falamos em Educação Escolar Indígena temos em mente tanto a formação escolar das crianças quanto a formação de professores índios que são os professores das escolas indígenas. É necessário, portanto, pensar diferentemente esses dois processos de formação. No primeiro caso - a formação escolar das crianças - os documentos legais orientam mais no sentido da elaboração curricular, enquanto no segundo caso a orientação segue para a formação em magistério desses professores. Atualmente, há vários projetos de educação para a formação de professores índios desenvolvidos por Secretarias Estaduais de Educação e, prioritariamente, por Organizações Não Governamentais. Todos esses projetos procuram, dentro do magistério indígena, elaborar o currículo específico das escolas indígenas. Dessa forma, temos hoje em dia no Brasil, a formação de professores índios realizada por pesquisadores e/ou professores não-índios<sup>3</sup> e a escola indígena como espaço de atuação pedagógica de professores índios.

Além da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Brasil dispõe de documentos específicos para a Educação Escolar Indígena. Em 1993 foram publicadas as *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*; em 1998 a Secretaria de Educação Fundamental do MEC publicou o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* e em 2002 os *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas*; também em 2002 foi publicado pelo mesmo órgão os *Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena* que têm como objetivo subsidiar as atividades pedagógicas da formação de professores índios para a elaboração do currículo escolar, a partir da leitura e análise do *Referencial*.

Diante da diversidade cultural e lingüística dos vários povos indígenas, sobretudo no que se refere ao uso e conhecimento da língua nacional, o RCNEI “*tem função formativa e não normativa*” (p.13), como podemos atestar em: “[...] *enquanto referencial para um país com sociedades indígenas tão diversas, e tendo como fundamento e meta o respeito à pluralidade e à diversidade, o RCNEI/Indígena não é um documento curricular pronto para ser utilizado, mecanicamente, em qualquer contexto, nem*

---

<sup>3</sup> Deve-se lembrar também formações nas quais já atuam professores índios como formadores.

*pretende estar dando receitas de aula: este Referencial se propõe, apenas, a subsidiar e apoiar os professores na tarefa de invenção e reinvenção contínua de suas práticas escolares.” (p.14)*

Não podemos esperar, portanto, de tal documento, nenhuma *receita* de como ensinar a partir de métodos ou conteúdos pré-estabelecidos, nesse sentido, esse documento tem como princípio fornecer parâmetros tanto para a prática dos professores indígenas quanto para a prática dos professores-formadores na formação desses professores, para que as populações indígenas adquiram uma escola “*comunitária, intercultural, bilíngüe/multilíngüe e específica e diferenciada*”, de acordo com o que cada população entende por esses termos.

A área de línguas do RCNEI contempla o ensino de língua(s) indígena(s), o ensino de língua portuguesa e a formação lingüística dos professores índios, de acordo com o que já lhes é assegurado nas Diretrizes de 1993:

1. *cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares, assim como no desenvolvimento e reelaboração dinâmica do conhecimento de sua língua;*
2. *cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros - formal, coloquial, etc.<sup>4</sup>*

O RCNEI procura dar conta de realidades lingüísticas bem diferentes: populações monolíngües em português, monolíngües em língua indígena, bilíngües (ou multi) em língua(s) indígena(s)/português.

Ainda que não seja a maioria das populações, há casos em que o português é a primeira língua dos falantes e quando isso ocorre não há nada a fazer senão usá-lo como língua de instrução e o ensino de segunda língua deve contemplar outra possibilidade. Na maioria dos casos, as populações indígenas falam primeiramente uma língua indígena - alguns de seus falantes são monolíngües - e falam o português regional aprendido, sobretudo, informalmente. Esse bilingüismo, com percepção e compreensão fundamentais para o ensino de segunda língua, é de uma variedade de mesclas bastante heterogênea. Cada povo conhece e usa particularmente a língua portuguesa e dentro de cada população as gerações usam e conhecem diferentemente o português. Se pouco se tem descrito das variantes regionais do português nacional, muito menos se sabe das variantes do português indígena.

Dentro do contexto de bilingüismo mencionado acima, o português é a segunda língua da comunidade e por isso seu ensino é tratado sempre como ensino de segunda língua.

*“A realidade sociolingüística vivida pelos povos indígenas no Brasil com relação à língua portuguesa difere muito de aldeia a aldeia, devido à localização e à história de cada um.*

---

<sup>4</sup> Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília, MEC, SEF, 1993. In: *Em Aberto*. Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994. p. 177.

*A situação predominante é aquela em que o aluno chega à escola sabendo falar apenas a língua indígena. O português como segunda língua deve então ser introduzido no currículo.*” (Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas, p. 123, grifo meu.)

Não há referências, no RCNEI ou nas Diretrizes, ao ensino de português como ensino de língua estrangeira porque esse conceito cutuca a noção de unidade nacional, oficializando-se assim a opção pelo termo segunda língua. Independentemente da terminologia adotada, é interessante ver como a literatura define esses termos (RICHARDS et alii, 1997, p.240 e 241): *lengua extranjera*

*1. lengua que no es la LENGUA NATIVA de un país. Una lengua extranjera se suele estudiar ya sea para comunicarse con los extranjeros que hablan la lengua, o para leer material impreso en dicha lengua.*

*En el uso más común del término “lengua extranjera”, que se hace en América del Norte, significa lo mismo que “segunda lengua”.*

*2. En el uso británico, suele distinguirse entre lengua extranjera y segunda lengua.*

*a. una lengua extranjera es aquella que se enseña como asignatura en la escuela, pero que no se usa como lengua vehicular, o como lengua de comunicación en ese país (p.ej. en la administración, las empresas, o en la industria). [...]*

*b. una lengua segunda es aquella que no es la lengua nativa de un país, pero que se usa ampliamente como lengua de comunicación (p. ej. en la educación y en la administración) y que suele usarse paralelamente a otra lengua o lenguas. [...]*

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

No Magistério do Programa de Educação Wajãpi, o estudo metalingüístico da língua indígena ocorre nas aulas de lingüística, de língua wajãpi, de metodologia de ensino de línguas, de produção de material didático. Em relação ao projeto de escola wajãpi, os professores e a comunidade conduzem seus esforços para a construção de uma escola “em” Wajãpi de forma a fazer com que todo o conhecimento ocidental necessário de ser tratado na escola seja ensinado de acordo com a concepção wajãpi, afirmando a característica intercultural da escola indígena. No entanto, a Língua Portuguesa se faz presente. Nos cursos de Magistério ela é a língua de instrução e é estudada formalmente na disciplina Língua Portuguesa e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa/L2. Na escola wajãpi seu ensino é feito partindo de um método comunicativo que valoriza a expressão oral e a escrita é introduzida diluidamente até ser posteriormente priorizada nas aulas de Interpretação e produção de textos.

O contexto lingüístico criado nos cursos de formação de professores wajãpi contribui para a reflexão a respeito da convivência ostensiva ou não entre língua dominante e língua dominada. Inclusive, os cursos de formação são um espaço para se

problematizar tal contexto dentro do conteúdo das disciplinas, levantando sempre a questão do prestígio e preconceito lingüístico inerente a toda minoria étnica .

O ensino formal do português no contexto particular da educação escolar indígena pode vir a ser um espaço privilegiado para tratar também das questões sociolingüísticas, como sugere Pennycook (1998, p.24) ao tratar de Lingüística Aplicada e ensino-aprendizagem de línguas:

*“Na minha visão, as sociedades são desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de refletirmos sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre as possibilidades de mudarmos esse mundo. Também estou convencido de que a aprendizagem de línguas está intimamente ligada tanto à manutenção dessas iniquidades quanto às condições que possibilitam mudá-las.”*

Percebe-se que a aprendizagem da segunda língua, em qualquer um de seus registros, é um dever político e social atribuído pela comunidade, sobretudo, aos jovens das populações indígenas, porque implica no domínio da língua e cultura dominantes. O poder social e cultural da língua portuguesa é reconhecido pelo RCNEI (p. 121):

*“As relações socioeconômicas têm revelado aos grupos indígenas a necessidade de aprender a língua majoritária do país. Tornou-se necessário saber essa língua para compreender as normas do mercado de consumo, as relações de trabalho, as regras de escoamento de produção e as negociações de forma geral, diminuindo dessa maneira, o desequilíbrio que se verifica, nessas situações, pelo pouco domínio da língua oficial.”*

Os objetivos gerais selecionados pelo RCNEI para o ensino de língua portuguesa são:

- a) permitir o acesso ao “funcionamento”, às “informações” e “tecnologias” da sociedade envolvente;
- b) produzir informações sobre o conhecimento indígena;
- c) possibilitar a comunicação entre diferentes populações indígenas, sendo utilizada como língua franca;
- d) promover o reconhecimento e respeitar o uso das diferentes variantes do português oral.

No item a) encontra-se implícita a preocupação com o ensino-aprendizagem da variante padrão escrita do português como meta do ensino dessa segunda língua, como também se pode depreender do parágrafo:

*“Aprender e saber usar a Língua Portuguesa na escola é um dos meios de que as sociedades indígenas dispõem para interpretar e compreender as bases legais que orientam a vida no país, sobretudo aquelas que dizem respeito aos direitos dos povos indígenas. Todos os documentos que regulam a vida da sociedade brasileira são escritos em português: as leis, principalmente a Constituição, os regulamentos, os documentos pessoais, os contratos, os títulos, os registros e os estatutos. Os alunos indígenas são cidadãos brasileiros e, como tais, têm o direito de conhecer esses documentos para poderem intervir, sempre que necessitam, em qualquer esfera da vida social e política do país.”* (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, p. 121).

Como se pode ver, o que as leis atribuem como “direito” das populações indígenas ao acesso a documentos oficiais, nada mais é do que uma necessidade forjada pela sociedade dominante que obriga essas populações a dominarem a variante padrão de uma língua estrangeira e escrita, variante que não é acessada nem mesmo por muitos falantes do português como primeira língua.

Por isso, ao mesmo tempo em que não se pode descartar a variante padrão escrita como meta do ensino tendo em vista sua função social, tem de se considerar que ela não pode ser sempre - do início ao fim do processo - a variante privilegiada na escola. O ensino formal de português como segunda língua deverá também propiciar ao aluno o domínio da competência comunicativa na sua variante regional visto que muitos alunos irão aprender o português no contexto escolar, embora já estejam expostos ao uso dessa língua dentro de suas aldeias e na cidade. Além do mais, o português escrito assusta, ainda que seja altamente sedutor, porque é uma língua com regras próprias.

O português escrito para as populações que vivem no contexto do bilingüismo mencionado acima é uma espécie de “terceira língua” a ser aprendida. A maioria dessas populações ainda não incorporou a língua indígena escrita plenamente em suas vidas e, portanto, “língua escrita” ainda é um conceito pouco explorado. Aprender uma língua estranha com um conjunto de regras típicas da modalidade escrita que por sua vez também são estranhas às populações ágrafas me parece ser bastante desanimador. Entre os Wajãpi, há diferentes níveis de proficiência em português oral, mas, mesmo os professores - falantes com maior tempo de escolaridade - ainda demonstram um enorme esforço em compreender ou produzir o português escrito, esbarrando em convenções textuais, discursivas e gramaticais que não lhe são familiares e tropeçando em itens lexicais que muitas vezes nunca foram nem mesmo ouvidos.

O contexto lingüístico atual dos wajãpi demonstra claramente que há a necessidade de se valorizar a competência comunicativa, utilizando-se sempre o conceito de abordagem comunicativa para o ensino de segunda língua em contexto formal, seja ele na escola wajãpi ou em cursos de formação<sup>5</sup>.

Vale a pena explicitar aqui, o que se entende por *abordagem comunicativa*, de acordo com ALMEIDA FILHO (1997, p. 57):

*“Quanto ao conceito de abordagem comunicativa, emprega-se o mesmo em situações de ensino e aprendizagem de línguas onde o programa é organizado não somente em termos de elementos gramático-estruturais mas também, e talvez prioritariamente, em termos de como esses elementos estruturais são utilizados para realizar funções comunicativas em eventos de fala, dependendo dos papéis sociais/psicológicos, cenários e tópicos que um grupo de alunos necessite para manejar a língua de maneira apropriada.”*

Esse procedimento, no contexto escolar e de formação wajãpi, é respaldado pelos seguintes pontos de ordem prática:

---

<sup>5</sup> Refiro-me aqui aos cursos de Magistério, aos cursos de Formação Básica para Agentes de Saúde e Microscopistas Wajãpi e aos cursos de Formação Básica para Pesquisadores Wajãpi, todos desenvolvidos pela equipe do Programa de Educação Wajãpi.

Publicado em: **Cadernos de Educação Escolar Indígena,**  
**v.4/1, Unemat, Barra do Bugres, 2005 (149-164)**

1. a necessidade de comunicação oral imediata com os agentes não índios que atuam na TIW;
2. a necessidade de comunicação (compras, consultas médicas, reuniões com políticos locais e funcionários da FUNAI etc) com a população da cidade de Macapá e de outras cidades do entorno da TIW;
- e outros de ordem lingüístico-pedagógica:
3. as crianças aprendem primeiramente a língua materna (LM) e depois aprendem sua escrita, o mesmo deve ocorrer com o ensino de segunda língua: primeiro sua modalidade oral e depois a modalidade escrita;
4. a alfabetização é em língua wajãpi, portanto, deve-se primeiramente criar o hábito da leitura e da escrita em língua materna para depois desenvolver habilidades de leitura e escrita em português;
5. o contato com as convenções e regras da língua escrita ainda é incipiente, mesmo na língua materna;
6. a população wajãpi não compartilha de uma cultura escrita, portanto, a aquisição da escrita em L2 deve vir posteriormente ao aprendizado de sua modalidade oral, pois a escrita tem suas próprias regras que ainda não foram incorporadas pelos alunos;
7. atualmente, as crianças e os jovens entram na escola com um conhecimento bastante heterogêneo do português oral e o ensino formal de L2 é o espaço para se tentar uniformizar esse conhecimento.

Levando em consideração esses contextos, o RCNEI também orienta para o ensino do português oral com o objetivo de desenvolver no aluno a competência comunicativa nas diferentes situações de uso da língua portuguesa:

*“[...] é papel da escola ampliar as formas de expressão oral do aluno em língua portuguesa, para que ele possa se comunicar em novas situações.”* (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, p. 124) e sugere exemplos de atividades constitutivas da “abordagem comunicativa” do ensino de línguas, com a qual objetiva-se desenvolver o desempenho no uso real da língua em detrimento do privilégio dado ao ensino gramatical (metalingüístico) daquela língua. Para essa abordagem, o saber gramatical é apenas uma das habilidades que constituem a competência comunicativa do aprendiz de línguas.

*“Através da **dramatização de diálogos curtos**, por exemplo, o aluno pode começar a aprender a interagir socialmente também na segunda língua. Na sua primeira língua, o aluno já sabe, por exemplo, como dizer que está com fome ou como pedir uma informação, mas, na segunda língua, ele não sabe fazer essas coisas. [...] Aprender inicialmente pequenas “fórmulas ritualizadas” de uso social faz com que o aluno sinta-se seguro para mais tarde aventurar-se a usar a língua que está aprendendo de modo criativo. Inicialmente essa aprendizagem se dá só oralmente, mas os alunos aprendem também a ler e a escrever o que já aprenderam a falar.”* (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, p. 132).

A abordagem comunicativa como opção político-pedagógica da educação escolar indígena é verificada em vários projetos de educação indígena atualmente desenvolvidos no Brasil.

Tanto no Magistério Wajãpi quanto na elaboração do currículo para o ensino de português como segunda língua da escola wajãpi procuramos partir do ensino do português oral para depois entrarmos no português escrito, em seus diversos gêneros. A Equipe de Educação da Comissão Pró-Índio do Acre propõe como pressuposto metodológico para o ensino de português na formação de professores índios do Acre e sudoeste do Amazonas:

*“o português regional coloquial como ponto de partida para o ensino do português padrão.”* (Proposta curricular bilingüe intercultural para a formação de professores índios do Acre e sudoeste do Amazonas, p. 45).

e esclarece que:

*“Com relação à língua portuguesa, desenvolvem-se as capacidades de expressão e comunicação oral para as diferentes situações comunicativas, hoje presentes no cotidiano destes grupos, além de sua forma escrita-padrão, levando-se em conta a especificidade destas aquisições, por tratar-se de ensino-aprendizagem de uma 2ª língua, para grande parte dos alunos envolvidos nesse programa.”* (p. 39)

A Proposta curricular de formação de professores indígenas do parque indígena do Xingu para o magistério de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental tem como um dos objetivos com o ensino de português:

*“Possibilitar o desenvolvimento da competência comunicativa em língua portuguesa, nas modalidades oral e escrita, tendo como perspectiva seu uso funcional, em contextos diferentes do contexto da língua materna.”* (p. 34).

Na maioria dos cursos de magistério indígena, o português é a língua que atravessa todos os conteúdos, dando ao ensino de português uma característica transdisciplinar que contribui com a ênfase na abordagem comunicativa: os vários conteúdos podem ser o gatilho para o desenvolvimento das habilidades almeçadas no ensino de segunda língua.

No caso específico da formação wajãpi, as outras disciplinas contribuem enormemente na aquisição da modalidade oral da língua portuguesa e são responsáveis por um fato bastante interessante no aprendizado dessa segunda língua: a variedade de sotaques e variantes regionais as quais os professores ficam expostos diante da origem diversa dos professores formadores. Essa característica possibilita a eles um contato privilegiado com a diversidade dos falares da língua portuguesa, levando-os a fazerem questionamentos cujas respostas os levam a reflexões sociolingüísticas.

Outro ponto importante desse processo de ensino e aprendizagem do Português/L2 diz respeito à interlíngua (IL) do aluno. Uma das tarefas do professor formador ou do professor da escola indígena é saber lidar com as especificidades desse momento do aprendizado.

Segundo Moita Lopes (2003, p. 114):

*“A IL é a língua de transição do aluno entre a língua nativa (LN) e a língua-alvo (LAL) em certa altura do processo de aprendizagem. Selinker (1972: 33-35) admite a existência de uma estrutura psicológica latente no cérebro que é acionada no processo de aprendizagem da L2. Esse processo levará ao desenvolvimento do sistema lingüístico*



*derivado da tentativa do aluno em produzir a LAL. Esse sistema é exatamente o que Selinker chama de IL.”*

O RCNEI orienta para o respeito à língua que emerge do processo de aprendizagem do português como segunda língua, levando em conta as interferências da língua materna na língua alvo e reconhecendo a variante “português indígena”:

*“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.”* (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, p. 123)

A esse respeito vale citar o interessante artigo de Maher (1998, p. 115) que justamente defende e reconhece essa variante lingüística:

*“...embora o português não seja visto como marcador de identidade indígena, um grupo de professores índios do Acre e do sudoeste do Amazonas vem utilizando, em suas práticas discursivas, uma variedade específica desta língua através da qual constroem e sinalizam indianidade. Na elaboração deste argumento estarei me referindo a alguns aspectos particulares do funcionamento sociopragmático deste Português Índio, bem como apontando possíveis implicações pedagógicas, daí derivadas, para os cursos que visam a educação lingüística e a formação profissional desses docentes.”*

As interferências da língua indígena no processo de aprendizagem do português devem ser levadas em conta, sobretudo no momento da avaliação do aprendiz seja ele aluno da escola ou professor-cursista. Esse aspecto do ensino-aprendizagem de línguas é muito importante para a formação dos professores índios e necessita ser tratado demoradamente visto que envolve o conhecimento metalingüístico da segunda língua e o fato do professor, na maioria das vezes, não ser plenamente proficiente em português. Durante os cursos de formação, é importante que o lingüista-formador promova uma reflexão sobre as diferenças entre ensinar e aprender língua materna e segunda língua para que os professores índios possam se arriscar na elaboração e desenvolvimento de métodos próprios para o ensino de línguas e não se sintam desestimulados diante das tentativas de seus alunos, considerando-as erros e não hipóteses de um aprendiz iniciante.

Finalmente, um outro aspecto da Educação Escolar Indígena não pode deixar de ser considerado e diz respeito à formação dos formadores, ou seja, aquilo que se tem escrito sobre a formação dos professores dos professores índios durante os cursos de Magistério Indígena.

Assim como a educação indígena deve ser “específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe”, também o professor não-índio, principal agente da formação do corpo docente e participante na elaboração do currículo da escola indígena, deve ter formação especializada para atender ao contexto específico da educação escolar indígena. Os *Referenciais para a formação de professores indígenas* (p. 56-57) sugerem, dentre outras características, que o professor formador deva ter:

- “ - A motivação para aprender e ensinar em situações interculturais e multilíngues.
- O domínio da área de estudo e a capacidade didática de promover aprendizagens significativas a partir de condições de diversidade lingüística e cultural.
- O investimento na própria formação como formador em contexto de educação escolar indígena (cursos, seminários, oficinas, visitas a outros projetos).
- A autonomia em relação aos modelos educacionais vigentes na escola não-indígena.
- A capacidade de criação de propostas inovadoras dentro da proposta político-pedagógica dos cursos e demais situações de formação.
- A capacidade de estímulo ao uso cotidiano e ensino e desenvolvimento das línguas indígenas e/ou do português nos cursos e na prática escolar. [...]”

Esses requisitos, que são direcionados ao professor de todas as disciplinas, somados ao que aqui se escreveu sobre o que se espera do ensino de português como segunda língua nos leva a um professor de língua portuguesa com conhecimento lingüístico, conhecimento específico sobre aquisição-aprendizagem de segunda língua, conhecimento sobre metodologia de ensino de segunda língua, conhecimento antropológico e conhecimento sobre a(s) cultura(s) do(s) povo(s) com que trabalha (além de bom relacionamento com a comunidade, qualidade esperada de qualquer agente e não apenas do professor de português). Esse profissional ainda que apresente características específicas ao contexto da educação indígena está bastante próximo daquele descrito por Maza (1997, p.104) no artigo que faz uma retrospectiva do papel do professor de língua estrangeira:

*“O papel do professor, como pesquisador, continua até nossos dias. O professor de hoje é um profissional participativo, observador de sua própria prática e da prática de seus colegas. Ele não é mais um modelo, o detentor do saber, que apenas treina seus alunos. Ele desce do pedestal e adquire nova postura. Sai do centro da atividade pedagógica, torna-se o facilitador da aprendizagem e tem como principal função, em sala de aula, dar significação ao processo pedagógico.”*

As duas ações principais dos Programas de Educação - construção de uma escola indígena específica e formação de professores índios - são complementares, à medida que o processo de formação dos professores possivelmente ecoará na concepção teórica, política e pedagógica do currículo da escola, daí a importância de profissionais com formação específica para atuarem em educação indígena.

A experiência junto aos Wajãpi exemplifica essa questão e confirma a necessidade de tal profissional. A língua portuguesa aprendida informalmente faz com que cada geração chegue à escola sabendo e usando diferentemente o português. Não há como antever qual é essa “inter língua” falada pelos alunos e por isso o professor de língua portuguesa deverá estar pronto a sempre reconstruir seu método, repensar sua teoria e rever sua prática em sala de aula. O ensino de segunda língua para populações indígenas com pouco ou médio tempo de contato com a sociedade envolvente deve ser encarado como um processo ainda e sempre em construção porque a língua portuguesa falada por essas populações também está em contínua e rápida mutação.

### Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (1997). O conceito de nível limiar no planejamento da experiência de aprender línguas. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. e LOMBELLO, L.C. (orgs) *O ensino de Português para estrangeiros. Pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. Campinas, Pontes, p. 55-90.

Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. (1993). Brasília, MEC/SEF.

MAHER, Tereza Machado. (1998). Sendo índio em português... In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e Identidade*. Campinas, Mercado de Letras; São Paulo, Fapesp.

MAZA, Fernanda Thomaz. (1997). O papel do professor de língua estrangeira: uma retrospectiva. In: CELANI, Maria Antonieta Alba (org.). *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo, EDUC. p. 87-105.

MOITA LOPES, L.P. (2003). *Oficina de Lingüística Aplicada. A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, Mercado de Letras, p. 113-124.

PENNYCOOK, Alastair. (1998). A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. (orgs.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, Mercado de Letras. p. 23- 49.

Proposta Curricular Bilíngüe Intercultural para a Formação de Professores Índios do Acre e Sudoeste do Amazonas. (s.d.). Comissão Pró-Índio do Acre. Rio Branco.

Proposta Curricular de Formação de Professores Indígenas do Parque Indígena do Xingu para o Magistério de 1a. a 4a. série do Ensino Fundamental. (1997). Instituto Socioambiental.

Referenciais para a Formação de Professores Indígenas. (2002). Brasília, MEC/SEF.

Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. (1998). Brasília, MEC/SEF. p. 111-155.

RICHARDS, J. C. et alii. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona, Ariel.