

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO -
UEMASUL
PROGRAMA CAMINHOS DO SERTÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA**

ANTONIO FRANCISCO LOPES DA CRUZ

**DESAFIOS DO ENSINO DO COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA
PORTUGUESA E OS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS EM
CONTEXTO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE DE UMA ESCOLA INDÍGENA
EM AMARANTE DO MARANHÃO**

Amarante do Maranhão
2026

ANTONIO FRANCISCO LOPES DA CRUZ

**DESAFIOS DO ENSINO DO COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA
PORTUGUESA E OS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS EM
CONTEXTO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE DE UMA ESCOLA INDÍGENA
EM AMARANTE DO MARANHÃO.**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Letras Língua Portuguesa da Universidade
Estadual da Região Tocantina do Maranhão -
UEMASUL na Unidade Avançada de Amarante
do Maranhão, como requisito final para
obtenção do título de Licenciado em Letras
Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof. Dra. Elizabete Rocha de
Souza Lima

C957d

Cruz, Antonio Francisco Lopes da

Desafios do ensino do componente curricular de língua portuguesa e os impactos na aprendizagem dos alunos em contexto de educação escolar bilíngue de uma escola indígena em Amarante do Maranhão. / Antonio Francisco Lopes da Cruz. – Amarante do Maranhão, MA, 2026.

30 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Língua Portuguesa)
Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, MA, 2026.

1. Educação Escolar Indígena. 2. Ensino Bilíngue. 3. Ensino e Aprendizagem. I. Título.

CDU 81:82

ANTONIO FRANCISCO LOPES DA CRUZ

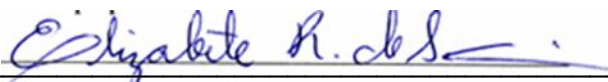
**DESAFIOS DO ENSINO DO COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA
PORTUGUESA E OS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS EM
CONTEXTO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE DE UMA ESCOLA INDÍGENA
EM AMARANTE DO MARANHÃO.**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Letras Língua Portuguesa da Universidade
Estadual da Região Tocantina do Maranhão -
UEMASUL na Unidade Avançada de
Amarante do Maranhão, como requisito final
para obtenção do título de Licenciado em
Letras Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabete Rocha de
Souza Lima

APROVADO/A EM: 05/06/2026

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Elizabete Rocha de Souza Lima

Documento assinado digitalmente



ILZA LEIA RAMOS AROUCHE

Data: 19/06/2026 18:33:28-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ilza Léia Ramos

Documento assinado digitalmente



JOHN WERRIQUE RIBEIRO DE ABREU

Data: 19/06/2026 17:54:17-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Esp. John Werrique Ribeiro de Abreu

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela força, sabedoria e perseverança concedidas ao longo desta caminhada acadêmica, permitindo que eu superasse os desafios encontrados durante a realização deste trabalho.

À minha orientadora, Professora Dra. Elizabete Rocha de Souza Lima, pela dedicação, paciência e pelas valiosas contribuições acadêmicas que orientaram a construção desta pesquisa. Sua orientação foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho.

À comunidade escolar indígena participante da pesquisa, especialmente aos professores e estudantes que gentilmente colaboraram com este estudo, compartilhando suas experiências, saberes e vivências. Sem essa contribuição, esta pesquisa não seria possível.

Aos colegas de curso e amigos, pelo companheirismo, apoio e troca de experiências ao longo dessa trajetória.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho e para minha formação pessoal e acadêmica.

RESUMO

A presente pesquisa analisa os desafios do ensino do componente curricular de Língua Portuguesa e seus impactos na aprendizagem dos estudantes em contexto de educação escolar bilíngue indígena em uma escola localizada no município de Amarante do Maranhão. A pesquisa possui abordagem qualitativa, de natureza descritivo-analítica, desenvolvida por meio de pesquisa de campo realizada em uma escola indígena da região. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas e escuta dos estudantes. A análise fundamenta-se nas discussões de autores como Maher que contribui para a compreensão do bilinguismo aditivo, defendendo que o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua deve ocorrer sem substituição da língua indígena. Cunha discute a importância do planejamento linguístico e da valorização das línguas indígenas nos espaços escolares. Bagno e Faraco possibilitam refletir sobre as relações de poder presentes na norma-padrão da língua portuguesa e os impactos da valorização exclusiva dessa variedade no processo educativo. Os resultados evidenciaram que a escola vivencia uma realidade bilíngue em que a língua materna indígena e a Língua Portuguesa coexistem nas práticas comunicativas escolares. Verificou-se que a língua materna desempenha importante papel de mediação no processo de ensino-aprendizagem, especialmente entre estudantes em fase inicial de aquisição do português. Contudo, identificaram-se dificuldades relacionadas principalmente à interpretação textual, aos conteúdos gramaticais e à produção escrita em Língua Portuguesa. Além disso, constatou-se a ausência de materiais didáticos específicos para a educação escolar indígena bilíngue, levando os professores a produzirem seus próprios recursos pedagógicos. A pesquisa também revelou a importância de práticas pedagógicas contextualizadas à realidade sociocultural da comunidade, valorizando a oralidade, os conhecimentos tradicionais e as identidades linguísticas indígenas. Conclui-se que os desafios do ensino de Língua Portuguesa em contexto indígena estão diretamente relacionados às tensões entre preservação da língua materna, domínio do português escrito e limitações estruturais das políticas educacionais.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Ensino Bilíngue; Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

This research analyzes the challenges involved in teaching Portuguese Language as a curricular component and its impacts on students' learning in the context of bilingual Indigenous school education in a school located in the municipality of Amarante do Maranhão, Brazil. The research adopts a qualitative approach, with a descriptive-analytical nature, developed through field research conducted in an Indigenous school in the region. Data were collected through semi-structured interviews and students' listening sessions. The analysis is based on theoretical discussions by authors such as Maher, who contributes to the understanding of additive bilingualism, arguing that the teaching of Portuguese as a second language should occur without replacing the Indigenous language. Cunha discusses the importance of language planning and the appreciation of Indigenous languages in school contexts. Bagno and Faraco contribute to reflections on power relations present in the standard variety of the Portuguese language and the impacts of exclusively valuing this linguistic variety in the educational process. The results showed that the school experiences a bilingual reality in which the Indigenous mother tongue and the Portuguese language coexist in school communicative practices. It was found that the mother tongue plays an important mediating role in the teaching-learning process, especially among students in the initial stages of Portuguese language acquisition. However, difficulties were identified, mainly related to text interpretation, grammatical contents, and written production in Portuguese. In addition, the absence of specific teaching materials for bilingual Indigenous school education was observed, leading teachers to produce their own pedagogical resources. The research also revealed the importance of pedagogical practices contextualized to the sociocultural reality of the community, valuing orality, traditional knowledge, and Indigenous linguistic identities. It is concluded that the challenges of teaching Portuguese Language in Indigenous contexts are directly related to the tensions between preserving the mother tongue, mastering written Portuguese, and the structural limitations of educational policies.

Keywords: Indigenous School Education; Bilingual Education; Teaching and Learning

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	3
2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL.....	5
2.1 Educação Escolar Indígena e o Ensino Bilíngue	6
2.2 Língua Portuguesa e Língua Materna: diálogo ou antagonismo?	9
3 CURRÍCULO ESCOLAR DE UMA COMUNIDADE INDÍGENA EM AMARANTE DO MARANHÃO	13
4 METODOLOGIA.....	17
4.1 O ESTUDO: <i>locus</i>, contexto e participantes.....	17
4.2 Análise e Discussão dos Dados.....	19
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
REFERÊNCIAS	29

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 e a legislação educacional vigente reconhecem o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural, mas na prática, o ensino da língua portuguesa ainda desconsidera as especificidades locais. Por isso, investigar essas práticas é fundamental para contribuir com propostas pedagógicas mais equitativas, que valorizem as línguas indígenas como parte do processo educativo e da formação cidadã dos estudantes indígenas.

Por este viés, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender os desafios pedagógicos e linguísticos que envolvem o ensino da Língua Portuguesa em contextos escolares indígenas bilíngues. O ensino de uma segunda língua, sem o devido reconhecimento das línguas maternas indígenas, pode representar não apenas um obstáculo à aprendizagem, mas também uma forma de apagamento cultural.

Segundo Carvalho (2018, p.45), “a educação bilíngue não se limita à tradução de conteúdos, mas envolve o reconhecimento das práticas culturais e linguísticas dos estudantes, possibilitando a construção de conhecimentos de forma contextualizada e significativa”. Dessa forma, compreender a integração entre o ensino da língua materna indígena e o ensino de língua portuguesa permite identificar estratégias que promovam a inclusão linguística e cultural, fortalecendo a identidade dos estudantes e contribuindo para a construção de uma educação mais igualitária, sensível às diversidades linguísticas e culturalmente contextualizada.

No contexto específico de Amarante do Maranhão, onde diversas comunidades indígenas mantêm suas línguas e tradições, torna-se ainda mais relevante investigar as práticas dos professores da área indígena e os desafios de ensinar a língua portuguesa e de maneira que o currículo se articule com as práticas culturais locais.

Diante da problemática, inerente ao referido contexto, este estudo questiona quais os desafios do ensino do componente curricular de língua portuguesa e como eles impactam na aprendizagem dos alunos em contexto de educação escolar bilíngue de uma escola indígena em Amarante do Maranhão? Assim, o objetivo geral do estudo é compreender os desafios relacionados ao ensino de Língua Portuguesa e seus impactos na aprendizagem de estudantes em contexto de educação escolar bilíngue em uma escola indígena de Amarante do Maranhão. De modo mais específico o estudo pretende: a) identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos

professores no ensino de Língua Portuguesa em contexto bilíngue indígena, b) analisar as estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, c) investigar a influência da língua materna dos alunos no aprendizado do Português como segunda língua e d) propor ações pedagógicas que contribuam para a melhoria do ensino da Língua Portuguesa na educação bilíngue indígena.

Com isso, espera-se que esta investigação possa subsidiar políticas públicas e práticas pedagógicas que respeitem e promovam a diversidade linguística, favorecendo a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos estudantes indígenas.

Diante do exposto, evidencia-se que a pesquisa se torna imprescindível para contribuir para o fortalecimento de ações educacionais que assegurem o direito à aprendizagem em um contexto bilíngue, promovendo a inclusão e o respeito às diferenças culturais e, conseqüentemente, colaborando para o aprimoramento do ensino e aprendizagem da língua portuguesa em escolas indígenas bilíngues de Amarante do Maranhão.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

O ensino da língua portuguesa em escolas indígenas constitui um dos temas mais complexos no campo da educação intercultural no Brasil. Isso ocorre porque tal ensino se situa no cruzamento entre diferentes dimensões: políticas linguísticas, direitos culturais, colonialidade, diversidade étnica e desafios pedagógicos específicos. Desde a promulgação da Constituição de 1988, que assegura aos povos indígenas o direito às suas línguas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1988), a discussão sobre a presença e o papel do português nesses contextos passou a adquirir novos contornos.

Se, no percurso histórico, a escola foi utilizada como instrumento de assimilação cultural dos povos originários, hoje o desafio consiste em fazer da educação escolar indígena um espaço de resistência, afirmação identitária e autonomia linguística. (Maher, 2007, p. 5) lembra que a escola indígena deve funcionar “à necessidade de se considerar os direitos linguísticos dos povos indígenas evidenciados na nova Constituição.”

Ao mesmo tempo, o português é percebido pelas comunidades como uma língua necessária para o acesso a direitos, políticas públicas e circulação no mundo não indígena, configurando tensões particulares.

(...) as políticas linguísticas ajudam a regular as relações da sociedade com as diversas línguas faladas pelos diferentes grupos, e, por isso, é importante a atenção para os interesses e peculiaridades de cada grupo, visando a melhor configuração dessas políticas. (Afonso, 2014, s.p.)

Nesse sentido, é necessária uma visão crítica sobre as políticas linguísticas, sobretudo questionando-as sobre os diferentes valores atribuídos às línguas, às concepções e aos princípios que se submetem a ela. Cabe às instâncias responsáveis por sua gestão e às forças sociais que pressionam a sua elaboração e que se fazem representadas nas diferentes comunidades essa criticidade em relação a essas políticas.

No campo educacional, até a década de 1980, a educação destinada aos povos indígenas era majoritariamente dirigida para a integração forçada à sociedade nacional, tendo a língua portuguesa como principal veículo. Isso se dava, como documenta (Grupioni, 2001, p.14), porque as políticas educacionais eram orientadas

por um “paradigma da diversidade como problema educacional e de desenvolvimento.” Ou seja, tanto a cultura como a língua indígena eram consideradas obstáculos à integração dos povos indígenas à sociedade.

A Constituição Federal de 1988 reconhece e garante o direito das comunidades indígenas de utilizarem suas línguas próprias nos processos educativos. O artigo 210, §2º, estabelece que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988, Art. 210, §2º).

Essa mudança significou o reconhecimento da pluralidade linguística brasileira como valor constitucional.

O ensino bilíngue está ligado ao planejamento do status de uma língua; mas em relação a uma língua majoritária e oficial, como o português, o status de uma língua minoritária usada como meio de instrução, como as línguas indígenas brasileiras, pode ter várias gradações. (Cunha, 2008, p.147)

Assim, ainda que existam políticas linguísticas voltadas à proteção dos direitos das minorias, elas podem operar como mecanismos sutis de controle estatal. Isso porque tais direitos permanecem subordinados a uma estrutura de poder dominante, previamente instituída e historicamente consolidada, o que limita a efetivação dessas políticas na prática, sobretudo no âmbito educacional.

2.1 Educação Escolar Indígena e o Ensino Bilíngue

Esses aspectos históricos impactaram diretamente a legislação educacional, quando nas DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2012) enfatizam que a escola indígena deve ser intercultural, bilíngue e comunitária. Segundo o documento, no §5º do art. 15, afirma-se:

§ 5º Os currículos devem ser ancorados 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, p. 409-410)

A escola indígena deve promover a valorização e o fortalecimento das línguas indígenas e garantir às comunidades o protagonismo na definição de seus currículos,

esse protagonismo curricular inclui debates sobre o lugar da língua portuguesa na escola, seu momento de introdução, suas finalidades e sua metodologia de ensino.

A norma-padrão é frequentemente tratada no contexto escolar como o “português correto”, legitimado por gramáticas normativas e variedades urbanas de prestígio. Contudo, como enfatiza o autor, “a norma-padrão é uma construção artificial, produto de uma tradição gramatical baseada em critérios sociais e ideológicos ligados aos grupos dominantes” (Bagno, 2007, p. 70). De modo convergente, observa que “a norma culta não é neutra: ela resulta de processos históricos e sociais marcados pela atuação dos grupos que detêm o poder econômico e político”. (Faraco, 2008, p. 41).

Esse ponto é fundamental, pois quando a escola indígena exige exclusivamente a norma-padrão, ela participa da reprodução de hierarquias linguísticas coloniais. Em contrapartida, a perspectiva decolonial ajuda a compreender que a imposição da norma-padrão não é um fenômeno apenas linguístico, mas político. A colonialidade do poder se manifesta também através da linguagem, por meio da imposição de repertórios linguísticos e epistemologias privilegiadas.

Uma possibilidade para que esse paradigma seja quebrado, é sugerida:

(...), grande parte das línguas indígenas, para serem inseridas nas escolas bilíngues que iriam surgir a partir daí¹, ainda careciam de um planejamento de corpus: no caso de línguas originalmente ágrafas. Isso envolve tanto a definição da grafia a ser adotada na escrita quanto o estudo do funcionamento da língua para descrição de sua gramática, a elaboração de dicionários e a produção de material didático em língua indígena (ou bilíngue). (Cunha, 2008, p. 150)

Isso reforça que as práticas pedagógicas devem estar associadas ao contexto cultural indígena, protagonizando sua cultura e repertório linguístico na construção e utilização de materiais curriculares que valorizem outros modos de saber e falar próprios da comunidade. Nessa análise, o ensino bilíngue exige um plano linguístico articulado que abarquem todos os aspectos das línguas em uso no contexto escolar de cada realidade.

A escola, no entanto, muitas vezes interpreta outras formas da língua como “erro”, reforçando preconceitos linguísticos. “As escolas indígenas, ao adotarem exclusivamente a língua portuguesa como língua de instrução, muitas vezes acabam

¹ No contexto em questão, o autor refere-se ao período a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que reforça o ensino bilíngue, mas que não havia (e ainda não há em muitas comunidades indígenas) um plano de ensino bilíngue estruturado para que fosse (seja) colocado em prática.

desvalorizando e enfraquecendo as línguas próprias dos povos (...).” (Cunha, 2008, p. 151)

Além do planejamento de corpus da língua, com a sua documentação, e do planejamento de status, com o seu uso como língua de instrução, (...) é preciso um planejamento de aquisição. Isso para que as crianças indígenas aprendam e façam uso do idioma de seus ancestrais e ele não seja extinto (...) (Cunha, 2008, p.151)

Aliado a isso, propõe que o ensino de português seja orientado por princípios de bilinguismo aditivo, no qual a nova língua se soma à língua indígena, sem substituí-la. “O ensino de português como segunda língua deve ocorrer de forma que não comprometa a continuidade das línguas indígenas, valorizando-as no espaço escolar.” (Maher, 2007, p. 78).

Os conflitos escolares surgem quando a norma-padrão é tratada como mais legítima do que as demais variedades. (Possenti, 2002) mostra que muitas políticas pedagógicas estão baseadas em ideologias normativas e não em princípios linguísticos. Segundo (Rojo, 2009), o reconhecimento da diversidade linguística é condição central para uma prática pedagógica inclusiva. Como afirma a autora, “a escola precisa reconhecer as diferentes práticas de linguagem dos sujeitos que a frequentam, valorizando a diversidade linguística e cultural que constitui o espaço social” (Rojo, 2009, p. 21).

No ensino de português isso implica desnaturalizar a norma-padrão, valorizar práticas discursivas indígenas, discutir a história colonial do português e promover comparações entre línguas.

Autores como (Rojo, 2004; 2009) defende metodologias de ensino que respeitem as formas indígenas de narrar, argumentar e registrar conhecimentos como análise comparativa entre textos na língua indígena e em português, produção textual bilíngue, uso de gêneros próprios da cultura indígena, trabalho com narrativas orais e mitológicas e leitura crítica de textos sobre povos indígenas.

Como visto anteriormente, as DCNs para a Educação Escolar Indígena de 2012 afirmam que o currículo da escola indígena deve ser elaborado pelas comunidades. Isso inclui definir quando o português será introduzido, quais funções terá, se será língua de instrução ou apenas disciplina, como dialogará com a língua indígena.

O desafio do ensino da língua portuguesa em escolas indígenas não está apenas na diferença estrutural entre línguas, mas na assimetria de poder

historicamente construída. As discussões sobre norma-padrão, variação linguística e bilinguismo só fazem sentido quando inseridas em debates maiores sobre colonialidade, direitos linguísticos e autonomia dos povos. Essas discussões teóricas orientam a análise das práticas pedagógicas observadas na escola indígena investigada, permitindo compreender de que modo o ensino de Língua Portuguesa tem sido desenvolvido em contexto bilíngue e quais impactos produz na aprendizagem dos estudantes.

2.2 Língua Portuguesa e Língua Materna: diálogo ou antagonismo?

A Educação Escolar Indígena no Brasil constitui-se como um direito assegurado constitucionalmente e fundamentado no reconhecimento da diversidade cultural, linguística e étnica dos povos originários. Durante muito tempo, a escolarização indígena esteve vinculada a práticas assimilacionistas que buscavam apagar as identidades culturais e linguísticas desses povos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Escolar Indígena, a escola indígena deixou de ocupar o papel de instrumento de integração forçada à sociedade nacional e passou a assumir uma função de fortalecimento identitário e valorização cultural. Nesse sentido, o documento afirma que:

A instituição escolar ganhou, com isso, novos papéis e significados. Abandonando de vez a perspectiva integracionista e negadora das especificidades culturais indígenas, a escola indígena hoje tem se tornando um local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico. O direito à escolarização nas próprias línguas, a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica, são exemplos destes novos papéis e significados assumidos pela escola. (BRASIL, 2012, p. 377).

Nessa perspectiva, a língua ocupa lugar central no processo educativo das comunidades indígenas, uma vez que ela representa não apenas um instrumento de comunicação, mas também um elemento de preservação cultural, memória coletiva e identidade étnica. O ensino de Língua Portuguesa nas escolas indígenas precisa, portanto, considerar a realidade sociolinguística dos estudantes, respeitando suas línguas maternas e seus modos próprios de aprendizagem.

Ao discutir esse ensino, torna-se necessário compreender também o papel das políticas linguísticas na organização da Educação Escolar Indígena. Nesse sentido, as DCNs para a Educação Escolar Indígena dialogam diretamente com as discussões sobre diversidade linguística, interculturalidade e formação de professores apresentadas por Silva e Bassani (s.d.), especialmente no que se refere à valorização das línguas indígenas e ao fortalecimento das identidades culturais.

Segundo os autores, o debate sobre políticas linguísticas no Brasil intensificou-se a partir da necessidade de reconhecimento da pluralidade cultural e linguística presente no país. Durante muito tempo, as línguas indígenas foram invisibilizadas pelas políticas educacionais tradicionais, marcadas por perspectivas homogeneizadoras e assimilacionistas. Sobre isso, os autores afirmam:

A diversidade ou pluralidade linguística brasileira foi historicamente silenciada pela construção de uma identidade nacional monolíngue [...]. As políticas linguísticas oscilaram entre a repressão a essas línguas ou o apagamento da diversidade linguística no discurso oficial. (SILVA; BASSANI, s.d., p. 97).

Essa discussão aproxima-se das DCNs para a Educação Escolar Indígena, que defendem a necessidade de fortalecimento do bilinguismo e do multilinguismo nas escolas indígenas. Esse documento reconhece que a prevalência exclusiva da língua portuguesa nos espaços escolares pode representar ameaça à diversidade sociolinguística dos povos indígenas, reforçando a importância da valorização das línguas maternas.

Desse modo, o documento estabelece que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena [...] objetivam: [...] assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais. (BRASIL, 2012, p. 376).

O reconhecimento do direito às línguas indígenas também está garantido na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). Nesse contexto, Silva e Bassani destacam que a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional representaram marcos importantes para o reconhecimento dos direitos linguísticos dos povos indígenas.

Os autores ressaltam que:

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional dedica dois artigos (o 78 e o 79) à Educação voltada para os índios. Esses artigos estipulam que a União deve desenvolver programas de ensino e pesquisa para oferecer educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com o objetivo de proporcionar a eles a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e conhecimentos tradicionais. (SILVA; BASSANI, s.d., p. 99-100).

As reflexões apresentadas pelos autores convergem com os princípios estabelecidos pelas DCNs da Educação Escolar Indígena, especialmente no que se refere ao reconhecimento da pluralidade cultural e linguística como elemento constitutivo dos processos educativos indígenas. Assim, o ensino de Língua Portuguesa deixa de ser entendido como instrumento de substituição cultural e passa a ser concebido como uma prática intercultural, desenvolvida em diálogo com as línguas indígenas e os conhecimentos tradicionais das comunidades.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de valorização dos conhecimentos tradicionais e da participação comunitária nos processos educativos. A educação indígena não pode ser pensada apenas a partir dos conteúdos escolares convencionais, mas deve incorporar os saberes culturais, a oralidade, as narrativas tradicionais e as práticas socioculturais próprias de cada povo.

Sobre isso, as Diretrizes apontam que:

A escola indígena deve trabalhar temas e projetos ligados aos modos de vida de suas comunidades, à proteção das terras indígenas e dos recursos naturais, devendo para isso dialogar também com outros saberes. (BRASIL, 2012, p. 382).

Desse modo, o ensino de Língua Portuguesa em escolas indígenas precisa ocorrer de forma intercultural, respeitando os conhecimentos tradicionais e estabelecendo relações entre os saberes indígenas e os conhecimentos da sociedade envolvente. Isso implica reconhecer os estudantes indígenas como sujeitos históricos e culturais, valorizando suas identidades e promovendo práticas pedagógicas que favoreçam o diálogo entre diferentes culturas.

Os autores também ressaltam que muitos professores indígenas desenvolvem práticas de revitalização linguística em suas comunidades, promovendo o fortalecimento das línguas originárias e valorizando os saberes tradicionais:

Temos, também, professores desenvolvendo processos de revitalização linguística, criando itens lexicais que deem conta de novas realidades, pesquisando com seus alunos junto às pessoas mais velhas seus conhecimentos sobre a língua materna [...]. (GUIMARÃES, 2012 apud SILVA; BASSANI, s.d., p. 107).

Assim, compreende-se que o fortalecimento das políticas linguísticas na Educação Escolar Indígena depende diretamente da valorização das línguas indígenas, da implementação de práticas pedagógicas interculturais e da formação de professores comprometidos com as realidades socioculturais de suas comunidades. Nesse contexto, o ensino de Língua Portuguesa deve ocorrer de forma dialógica, respeitando a diversidade linguística e contribuindo para a construção de uma educação que fortaleça as identidades indígenas e os direitos culturais desses povos.

3 CURRÍCULO ESCOLAR DE UMA COMUNIDADE INDÍGENA EM AMARANTE DO MARANHÃO

A Educação Escolar Indígena no Brasil constitui-se como resultado histórico das lutas dos povos originários pelo reconhecimento de seus direitos culturais, territoriais, linguísticos e educacionais. No contexto dos povos Tentehar-Guajajara da Terra Indígena Arariboia, localizada em Amarante do Maranhão, a construção curricular assume um caráter profundamente político, identitário e intercultural, pois busca romper com modelos colonizadores de educação e fortalecer práticas pedagógicas vinculadas à realidade sociocultural da comunidade.

A legislação brasileira, especialmente a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), reconhece o direito dos povos indígenas a uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Entretanto, a efetivação desse direito ainda enfrenta inúmeros desafios. Conforme destaca Marinho (2022), a Educação Escolar Indígena ainda se apresenta em muitos contextos “de forma paliativa”, revelando o distanciamento entre os direitos garantidos legalmente e a realidade concreta das escolas indígenas.

Nesse sentido, a construção do currículo nas comunidades indígenas não pode ser compreendida apenas como organização técnica de conteúdos escolares, mas como um processo de afirmação identitária, fortalecimento cultural e resistência política. Sobre isso, Marinho (2022) afirma:

A exigência de registro legal junto ao Conselho Estadual de Educação constituiu-se em uma oportunidade para a consolidação do que prevê a legislação para a escola indígena, com a demarcação da nossa identidade Tentehar-Guajajara por meio da atualização do PPP próprio, currículo fundamentado na realidade da aldeia e no projeto de futuro do povo. (MARINHO, 2022, p. 77).

A elaboração da proposta curricular de uma escola do povo Tentehar-Guajajara da Terra Indígena Arariboia evidencia o protagonismo da própria comunidade na definição dos princípios educacionais que devem orientar o ensino. Esse processo contou com a participação de lideranças, professores, pais, mães e demais membros da aldeia, demonstrando que a escola indígena não pode estar desvinculada da coletividade e dos conhecimentos tradicionais.

O currículo, nessa perspectiva, é concebido como espaço de diálogo entre saberes ancestrais e conhecimentos científicos, sem que haja hierarquização entre eles.

A construção curricular Tentehar-Guajajara busca justamente superar essa distância histórica entre os conhecimentos indígenas e as práticas educacionais impostas pelo Estado. A escola passa a ser pensada a partir das necessidades do território, das práticas culturais e da valorização da língua materna, tornando-se instrumento de fortalecimento comunitário.

Essa construção curricular na comunidade está profundamente relacionada à afirmação da identidade étnica e ao protagonismo indígena. O currículo deixa de ser mera reprodução de conteúdos externos e passa a ser organizado a partir das experiências de vida, das tradições e das formas próprias de compreender o mundo.

Além disso, a escola indígena passa a ser compreendida como espaço de fortalecimento da autonomia política e cultural do povo Tentehar-Guajajara. Conforme afirma Marinho (2022):

A apropriação dos trâmites burocráticos e dos documentos para a garantia dos direitos indígenas expressam bem o princípio intercultural que a comunidade se baseia, e que deseja que a escola cumpra no seu cotidiano. (MARINHO, 2022, p. 84).

O currículo intercultural, portanto, não se limita à inserção de conteúdos indígenas em disciplinas convencionais. Trata-se de uma reorganização da própria lógica escolar, considerando os modos de ensinar e aprender presentes na comunidade.

A educação escolar indígena, portanto, precisa estar articulada aos projetos de vida coletivos da comunidade, valorizando os conhecimentos tradicionais e promovendo a continuidade cultural entre as gerações.

Nesse sentido, a língua ocupa lugar central na construção curricular Tentehar-Guajajara. Mais do que instrumento de comunicação, ela representa elemento fundamental da identidade étnica, da memória ancestral e da continuidade cultural.

Marinho (2022) afirma que:

A nossa língua tentehar que pertence à família Tupi-Guarani é um dos principais marcos de diferenciação, alteridade e manutenção dos aspectos culturais historicamente herdados, e nas nossas aldeias ainda é falada como primeira língua. (MARINHO, 2022, p. 90).

Por esse viés, o ensino da língua materna não pode ser compreendido apenas como componente curricular isolado, mas como eixo estruturante de toda a proposta pedagógica. A língua está associada aos rituais, às narrativas míticas, às práticas territoriais e aos conhecimentos tradicionais.

A valorização da língua indígena relaciona-se diretamente à luta contra processos históricos de silenciamento cultural. Durante séculos, a política educacional brasileira buscou impor a língua portuguesa como mecanismo de assimilação dos povos indígenas, contribuindo para o desaparecimento de inúmeras línguas originárias.

Marinho (2022) ressalta que:

Por muitos anos, a língua foi extremamente importante para a própria existência das comunidades indígenas, onde se era utilizada em diálogos em contextos inóspitos, especialmente os de disputas, colocados pelos colonizadores. Com isso a língua além de garantir a sobrevivência dos indígenas no passado, tornou-se a afirmação da identidade das comunidades na sociedade contemporânea e a resistência ativa frente à cultura que condiciona e segrega outras manifestações culturais no país. (MARINHO, 2022, p. 91).

Dessa forma, o ensino bilíngue assume dimensão política e cultural. A proposta pedagógica da comunidade busca articular o ensino da língua Tentehar e da língua portuguesa, possibilitando aos estudantes transitarem entre diferentes contextos socioculturais sem abandonar sua identidade.

A LDB nº 9.394/1996 reforça esse direito ao estabelecer que a União deve garantir programas de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, visando à valorização de suas línguas e conhecimentos tradicionais.

A proposta curricular construída na comunidade Tentehar-Guajajara organiza-se a partir de quatro pilares centrais: tradição, cultura, território e língua. Esses pilares funcionam como eixos integradores das práticas pedagógicas e articulam os conhecimentos escolares às experiências comunitárias.

Segundo Marinho (2022):

A matriz é organizada, como descrita anteriormente, em quatro grandes áreas ou pilares centrais que servem como eixo geradores que funcionam como ponto de partida para discutir os assuntos de interesse da comunidade, sempre visando ao aprimoramento do modo de vida Tentehar-Guajajara. (MARINHO, 2022, p. 102).

Esses pilares demonstram que o currículo indígena não está organizado de maneira fragmentada, como frequentemente ocorre na escola tradicional ocidental. Os conhecimentos dialogam entre si de forma interdisciplinar, considerando a totalidade da experiência cultural. O eixo língua contempla o bilinguismo Tentehar-Guajajara, as tecnologias digitais e os direitos linguísticos indígenas.

O ensino de línguas ocupa posição central nesse processo, pois a língua Tentehar-Guajajara representa importante marcador identitário e elemento de preservação cultural. A proposta bilíngue desenvolvida pela comunidade busca articular conhecimentos indígenas e não indígenas sem subordinar os saberes tradicionais à lógica escolar ocidental.

Portanto, a experiência da comunidade evidencia que a Educação Escolar Indígena não pode ser reduzida à simples adaptação de currículos convencionais. Trata-se da construção de um projeto educativo próprio, fundamentado na autonomia dos povos indígenas e na defesa de seus direitos culturais, linguísticos e territoriais.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritivo-analítica, que “tem como alvo descrever o fenômeno estudado e ‘não está interessada no porquê, nas fontes do fenômeno; preocupa-se em apresentar suas características’” (Gonsalves, 2003, p. 65 *apud* Paiva, 2019, p. 14) e desenvolvida por meio da pesquisa de campo que “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes para analisá-los.” (Lakatos; Marconi, 2017, p. 219). A pesquisa foi desenvolvida diretamente *in loco*, possibilitando a coleta de dados em seu contexto natural, em uma escola indígena de Amarante do Maranhão. Optou-se por essa abordagem em razão da necessidade de compreender profundamente as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa em contexto bilíngue. Assim, esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa. Conforme Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa busca interpretar significados produzidos pelos sujeitos, privilegiando o ambiente natural como fonte de dados.

4.1 O ESTUDO: *locus*, contexto e participantes

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola indígena situada em uma aldeia localizada no município de Amarante do Maranhão. A instituição atende à educação básica: anos finais do ensino fundamental e ensino médio, organizados em turmas multisseriadas.

A comunidade escolar investigada está situada em uma escola indígena localizada no município de Amarante do Maranhão, atendendo alunos de diferentes aldeias da região. A instituição funciona nos três turnos: no período matutino e vespertino são atendidas turmas da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, enquanto no turno noturno funcionam as turmas do 6º ao 9º ano, Ensino Médio, além de uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em nível de alfabetização. A escola dispõe de apenas duas salas de aula, sendo que, devido à limitação de espaço físico, a turma da EJA realiza suas atividades no pátio escolar.

As turmas observadas compreendem alunos dos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e EJA em diferentes faixas etárias, evidenciando a diversidade etária e sociocultural presente no contexto escolar.

No que se refere ao corpo docente, a escola conta com um total de 26 professores, dos quais 18 são indígenas. Os docentes que atuam da Educação Infantil ao 5º ano e EJA são todos indígenas, enquanto nas etapas do 6º ao 9º ano há a atuação conjunta de professores indígenas e não indígenas. Destaca-se que os professores responsáveis pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Materna são indígenas, o que reforça a valorização da língua e da cultura local no processo educativo.

Em relação aos recursos didáticos, verificou-se que os alunos não dispõem de livros didáticos de Língua Portuguesa, sendo todo o material pedagógico utilizado em sala de aula elaborado pelos próprios professores, o que demanda maior autonomia docente, mas também evidencia desafios no que diz respeito ao acesso a materiais estruturados de ensino.

Esse contexto apresenta especificidades que impactam diretamente as práticas pedagógicas e os processos de aprendizagem dos estudantes, caracterizada pela articulação entre saberes tradicionais e conhecimentos sistematizados, bem como pela valorização das identidades linguísticas e culturais dos povos originários. Nesse cenário, o ensino de Língua Portuguesa assume um papel complexo, uma vez que se configura como segunda língua para muitos estudantes.

Além disso, a organização em turmas multisseriadas impõe desafios adicionais ao trabalho docente, exigindo a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas que contemplem níveis diversos de escolarização em um mesmo espaço educativo.

Os participantes da pesquisa foram dois professores indígenas: um atua nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio da referida escola, com o ensino de Língua Portuguesa em turmas multisseriadas e outro que atua na EJA (Alfabetização). A escolha desses sujeitos fundamenta-se na sua atuação direta no processo de ensino-aprendizagem, sendo eles capazes de fornecer dados relevantes acerca das práticas pedagógicas, das dificuldades enfrentadas e das estratégias adotadas no contexto bilíngue.

Adicionalmente, fez-se a escuta de sete estudantes dos anos finais e sete estudantes do ensino médio, todos de turmas multisseriadas, como participantes da pesquisa, considerando sua vivência no processo educativo e sua contribuição para

a compreensão dos impactos das práticas de ensino na aprendizagem. Ressalta-se que a participação discente durante todo o tempo de contato esteve condicionada à observância dos princípios éticos, incluindo a devida autorização dos responsáveis e da comunidade.

A coleta de dados foi realizada mediante técnicas descritas conforme recomendações metodológicas da literatura científica do tipo não participante, permitindo ao pesquisador acompanhar as práticas pedagógicas sem interferir no processo. Realizou-se a escuta dos professores acerca das aulas de Língua Portuguesa, com perguntas direcionando a interação entre pesquisador e contribuintes da pesquisa, observação de uma aula da EJA Alfabetização, durante esse processo foram feitos registros sobre interações entre docentes e alunos, uso de materiais didáticos, uso da língua materna pelo professor e estudantes, estratégias de ensino e gestão da sala de aula.

As seguintes etapas foram necessárias para levantamento dos dados:

1. Contato inicial com a escola indígena e apresentação formal do projeto.
2. Definição do cronograma e dos instrumentos de coleta.
3. Realização de entrevistas semiestruturadas com os professores participantes, com o objetivo de identificar suas percepções acerca dos desafios do ensino de Língua Portuguesa em contexto bilíngue, bem como as estratégias pedagógicas adotadas.
4. Realização de escuta com os estudantes, a fim de compreender suas experiências e dificuldades no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa.
5. Compilação dos dados coletados para a análise de conteúdo.

Após a compilação dos dados coletados, procedeu-se à análise de conteúdo desses dados, conforme será descrito na subseção seguinte.

4.2 Análise e Discussão dos Dados

A análise dos dados aqui presentes foi feita considerando a leitura inicial do material, definição das unidades de análise e categorias preliminares, categorização e codificação dos dados, recorte e agrupamento dos registros provenientes das observações, articulação das categorias com o referencial teórico, identificação de

regularidades, tensões e contradições, elaboração de interpretações que respondam aos objetivos da pesquisa.

Para a produção dos dados desta pesquisa, utilizou-se como instrumento de coleta a entrevista semiestruturada, aplicada aos professores atuantes na comunidade escolar indígena investigada. O uso desse instrumento possibilitou compreender as percepções docentes acerca dos desafios do ensino de Língua Portuguesa em contexto bilíngue, bem como identificar aspectos relacionados às práticas pedagógicas, ao uso das línguas no ambiente escolar e às dificuldades enfrentadas pelos estudantes no processo de aprendizagem.

Participaram da pesquisa dois professores da escola indígena, identificados neste estudo como Professor 1 e Professor 2, preservando-se suas identidades. O Professor 1 atua em turmas multisseriadas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, enquanto o Professor 2 leciona em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na etapa de alfabetização.

As experiências e percepções desses docentes contribuíram significativamente para a compreensão da realidade educacional vivenciada na comunidade pesquisada, permitindo analisar de que maneira o ensino de Língua Portuguesa vem sendo desenvolvido no contexto da educação escolar indígena bilíngue.

Inicialmente, quando questionados sobre qual língua é mais utilizada nas aulas de Língua Portuguesa, ambos os professores afirmaram que os alunos utilizam “ambas as línguas”. Esse dado demonstra que a escola vivencia uma realidade bilíngue em que a língua materna indígena e a língua portuguesa coexistem nas práticas comunicativas escolares. Tal resultado dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, as quais estabelecem que a escola indígena deve ser “intercultural, bilíngue e comunitária”. Além disso, confirma o que Maher defende ao afirmar que o ensino de português deve ocorrer em uma perspectiva de bilinguismo aditivo, em que a segunda língua não substitua a língua indígena, mas some-se a ela no processo educativo.

Os relatos também demonstram que a língua materna possui importante papel de mediação pedagógica. Quando questionado se o uso da língua materna é permitido e incentivado durante as aulas de Português e como isso acontece? O Professor 2 afirma que ela é utilizada “como suporte para o ensino do português”, especialmente porque muitos alunos ainda estão em fase de aquisição da língua portuguesa. Essa prática evidencia que o ensino ocorre de forma contextualizada e

dialogada com a realidade linguística dos estudantes, o que vai ao encontro da concepção de educação bilíngue apresentada por Carvalho, segundo a qual o ensino não deve limitar-se à tradução de conteúdos, mas considerar as práticas culturais e linguísticas dos alunos.

Contudo, também revelam tensões linguísticas presentes no cotidiano escolar. O Professor 1 afirma que muitos alunos preferem que as aulas sejam ministradas em português por compreenderem melhor determinados termos nessa língua. Isso demonstra que o português ocupa papel estratégico para os estudantes, especialmente como instrumento de acesso ao conhecimento escolar e à comunicação com a sociedade não indígena. Tal situação confirma a reflexão apresentada na fundamentação teórica de que o português é percebido simultaneamente como necessidade social e como possível instrumento de enfraquecimento linguístico-cultural.

Outro aspecto relevante refere-se às dificuldades de aprendizagem identificadas pelos docentes quando interrogados sobre quais os conteúdos de língua portuguesa os alunos apresentam maior dificuldade em aprender. O Professor 1 aponta dificuldades relacionadas à interpretação textual e aos conteúdos gramaticais, como conjugação verbal, classes gramaticais e análise sintática. Já o Professor 2 destaca dificuldades na modalidade escrita da língua portuguesa.

Esses dados revelam que os maiores obstáculos se concentram na apropriação da norma escrita do português, especialmente em estruturas formais e abstratas da língua. Tal situação pode ser compreendida a partir das discussões de Bagno (2007) e Faraco (2008) sobre a imposição da norma-padrão nas escolas. Segundo Bagno, a norma-padrão é uma construção social e ideológica historicamente associada aos grupos dominantes. Nesse sentido, exigir dos estudantes indígenas o domínio exclusivo dessa variedade linguística pode contribuir para a reprodução de desigualdades linguísticas e culturais.

Além disso, as dificuldades apontadas pelos professores reforçam que o ensino de português em contexto indígena exige metodologias específicas voltadas ao português como segunda língua. Os estudantes possuem experiências linguísticas distintas das vivenciadas por alunos não indígenas, especialmente porque muitos utilizam predominantemente a língua materna em suas práticas cotidianas. Assim, as dificuldades de escrita e interpretação não devem ser compreendidas como

incapacidade dos alunos, mas como reflexo de um processo complexo de transição linguística e cultural.

As respostas dos docentes acerca da língua materna dos alunos interferir no aprendizado da língua portuguesa e de que forma isso ocorre, demonstram que as duas línguas estabelecem relações de interação constantes. O Professor 1 destaca que “as duas línguas se influenciam mutuamente”, enquanto o Professor 2 afirma que muitos estudantes ainda estão “conhecendo o português” e aprendendo o alfabeto.

Esses relatos evidenciam que o processo de aprendizagem ocorre em situação de contato linguístico, na qual os alunos transitam entre duas línguas e dois sistemas culturais. Cunha afirma que o ensino bilíngue está relacionado ao planejamento linguístico e ao reconhecimento do status das línguas minoritárias no espaço escolar. Contudo, na prática, percebe-se que o português continua ocupando posição de maior prestígio, especialmente na modalidade escrita.

Essa realidade é percebida quando o Professor 1, na mesma questão acima, afirma que os estudantes dominam mais a escrita em português do que na língua materna. Esse dado demonstra que, embora a oralidade indígena permaneça fortalecida, ainda existem fragilidades quanto ao desenvolvimento da escrita da língua indígena. Tal situação confirma a reflexão de Cunha sobre a necessidade de planejamento de corpus e produção de materiais escritos nas línguas indígenas, incluindo gramáticas, dicionários e materiais didáticos bilíngues. Sem esse suporte pedagógico e linguístico, a escola tende a reforçar o predomínio do português escrito em detrimento da língua indígena.

A questão referente a utilização de materiais didáticos específicos para educação indígena ou bilíngue e quais são, revelou que a ausência de materiais didáticos específicos constitui um dos principais desafios identificados na pesquisa. Ambos os professores afirmaram que não há materiais próprios para a educação indígena ou bilíngue, sendo necessário que os próprios docentes produzam atividades e recursos pedagógicos. O Professor 1 relata que frequentemente utiliza livros da educação não indígena e materiais produzidos por meio de pesquisas na internet. Esse cenário demonstra um distanciamento entre as políticas educacionais previstas legalmente e a realidade escolar vivenciada pela comunidade investigada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena determinam que os currículos devem estar fundamentados em materiais didáticos específicos, escritos em língua portuguesa, língua indígena e de forma bilíngue,

elaborados pelos próprios professores indígenas e pelas comunidades. Entretanto, os dados revelam que essa orientação ainda não se concretiza plenamente na escola pesquisada. A ausência desses materiais dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e culturalmente significativas, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, percebe-se que os professores acabam assumindo individualmente a responsabilidade pela elaboração dos recursos didáticos, o que evidencia tanto o comprometimento docente quanto a carência de políticas públicas efetivas voltadas à educação escolar indígena. Essa realidade reforça as discussões de Grupioni acerca do histórico de negligência das políticas educacionais direcionadas aos povos indígenas.

De modo geral, os dados analisados permitem compreender que os desafios do ensino de Língua Portuguesa na comunidade indígena investigada estão relacionados principalmente: à ausência de materiais didáticos específicos; às dificuldades de aprendizagem do português escrito; às limitações estruturais do ensino bilíngue; e às tensões existentes entre preservação da língua materna e necessidade de domínio do português. Apesar dessas dificuldades, os professores desenvolvem estratégias pedagógicas que buscam integrar as duas línguas no processo educativo, utilizando a língua materna como suporte para a aprendizagem e valorizando sua permanência no espaço escolar.

Com o objetivo de compreender também as percepções dos estudantes acerca do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa em contexto bilíngue, realizou-se a escuta com alunos das turmas investigadas. Participaram da pesquisa sete estudantes dos anos finais do ensino fundamental e sete estudantes do ensino médio multisseriado da comunidade indígena pesquisada. Foram utilizadas quatro perguntas norteadoras para conduzir a escuta dos estudantes. Essa ação possibilitou identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de aprendizagem, suas percepções sobre o uso da língua materna e da Língua Portuguesa nas aulas, bem como os conteúdos considerados mais relevantes para serem trabalhados no componente curricular.

Ao serem questionados sobre as principais dificuldades encontradas na disciplina de Língua Portuguesa, todos os alunos dos anos finais afirmaram possuir maiores dificuldades em conteúdos gramaticais. Entre os alunos do ensino médio, parte dos estudantes apontou dificuldades em interpretação e produção textual,

enquanto outros também destacaram os conteúdos gramaticais como os mais complexos. Esses dados confirmam as percepções já apresentadas pelos professores, evidenciando que as dificuldades relacionadas à gramática normativa e à escrita constituem um dos principais desafios do ensino de português no contexto bilíngue indígena.

Esse resultado pode ser analisado à luz das discussões de Bagno e Faraco acerca da norma-padrão da língua portuguesa. Segundo Bagno, a escola frequentemente legitima uma única variedade linguística como “correta”, desconsiderando as demais formas de uso da língua. Em contextos indígenas, essa imposição tende a tornar o aprendizado ainda mais complexo, pois os estudantes vivenciam práticas linguísticas distintas daquelas valorizadas pela gramática normativa escolar. Da mesma forma, Faraco ressalta que a norma culta não é neutra, mas resultado de processos históricos e sociais associados aos grupos de maior prestígio social.

Nesse sentido, percebe-se que as dificuldades relatadas pelos alunos não estão associadas apenas ao domínio técnico da língua portuguesa, mas também às diferenças existentes entre os repertórios linguísticos indígenas e a estrutura formal do português escolar. Isso reforça a necessidade de práticas pedagógicas interculturais e metodologias voltadas ao ensino do português como segunda língua, considerando os conhecimentos linguísticos prévios dos estudantes.

As respostas referentes à compreensão dos conteúdos em língua materna ou em português, revelam a importância da língua materna no processo de ensino-aprendizagem. Entre os alunos dos anos finais, a maioria afirmou compreender melhor os conteúdos quando ministrados na língua materna. Já no ensino médio, a maioria dos estudantes demonstrou preferência pelas aulas em Língua Portuguesa, embora um aluno tenha afirmado compreender melhor os conteúdos em sua língua indígena.

Esses resultados demonstram que a relação entre as duas línguas não ocorre de forma homogênea entre os estudantes, variando conforme o nível de escolarização, o contato com o português e as experiências individuais de aprendizagem. Nos anos finais, observa-se uma maior dependência da língua materna como instrumento de compreensão dos conteúdos escolares, enquanto no ensino médio o português parece assumir maior protagonismo. Essa realidade pode

estar relacionada ao maior tempo de exposição ao português ao longo da trajetória escolar e às exigências acadêmicas das séries mais avançadas.

Contudo, ainda que parte dos alunos demonstre preferência pelo português, os dados revelam que a língua materna permanece fundamental no processo educativo, especialmente como mecanismo de apoio à compreensão e à construção do conhecimento. Tal constatação dialoga com Maher, ao defender que o ensino bilíngue deve ocorrer em perspectiva aditiva, isto é, sem substituir a língua indígena pela portuguesa. Além disso, reafirma os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, que defendem uma educação intercultural e bilíngue.

As respostas relacionadas à oralidade e à escrita sobre maior facilidade ao utilizar a Língua Portuguesa e a língua materna, evidenciam diferenças significativas entre essas modalidades linguísticas. A maioria dos estudantes dos anos finais afirmou possuir maiores dificuldades na escrita das duas línguas, enquanto apenas dois alunos indicaram dificuldades relacionadas à oralidade. No ensino médio, todos os alunos afirmaram possuir facilidade na oralidade tanto em língua materna quanto em português, porém a maior parte declarou encontrar dificuldades na modalidade escrita das duas línguas.

Esses dados revelam que a oralidade se apresenta como competência mais consolidada entre os estudantes indígenas, ao contrário da escrita, que ainda constitui um desafio significativo. Tal realidade pode ser compreendida a partir das características históricas e culturais das comunidades indígenas, nas quais a transmissão de conhecimentos ocorre tradicionalmente por meio da oralidade. Assim, a escrita, especialmente em contexto bilíngue, exige processos mais complexos de sistematização linguística, alfabetização e domínio de códigos formais.

Além disso, os resultados reforçam as discussões de Cunha acerca da necessidade de planejamento de corpus e produção escrita nas línguas indígenas. Em muitas comunidades indígenas, a escrita da língua materna ainda se encontra em processo de consolidação, o que dificulta tanto o ensino da língua indígena quanto o aprendizado do português escrito. Soma-se a isso a ausência de materiais didáticos específicos, já apontada pelos professores, dificultando ainda mais o desenvolvimento das competências de leitura e escrita.

Outro aspecto relevante identificado na pesquisa refere-se aos conteúdos considerados mais importantes pelos estudantes para serem abordados nas aulas de

Língua Portuguesa. Embora os alunos dos anos finais não tenham respondido à questão, os estudantes do ensino médio demonstraram interesse por conteúdos relacionados à história da comunidade, aos rituais culturais, às pinturas indígenas, à tecnologia e às ciências.

Essas respostas evidenciam a necessidade de um currículo contextualizado e culturalmente significativo, que dialogue com as experiências sociais e culturais dos estudantes indígenas. Os temas apontados pelos alunos demonstram que eles desejam ver suas práticas culturais, tradições e conhecimentos valorizados no espaço escolar. Essa perspectiva aproxima-se das concepções de Rojo, que defende práticas pedagógicas voltadas aos multiletramentos e ao reconhecimento da diversidade cultural e linguística presente na escola.

Além disso, o interesse por conteúdos relacionados à própria comunidade demonstra que os estudantes percebem a escola não apenas como espaço de aprendizagem da língua portuguesa, mas também como ambiente de fortalecimento identitário e valorização cultural. Nesse sentido, trabalhar conteúdos contextualizados à realidade indígena pode favorecer maior participação dos estudantes e tornar a aprendizagem mais significativa.

Os dados analisados permitem compreender que os estudantes reconhecem tanto a importância da língua portuguesa quanto a necessidade de preservação e valorização da língua materna. As dificuldades relacionadas à gramática e à escrita revelam os desafios do ensino bilíngue em um contexto marcado pela ausência de materiais específicos e pela predominância da norma-padrão do português. Por outro lado, a valorização da oralidade, da cultura indígena e dos conhecimentos da comunidade demonstra a importância de práticas pedagógicas interculturais que considerem os saberes e experiências dos estudantes como parte fundamental do processo educativo.

Dessa forma, os resultados reforçam a necessidade de fortalecimento de políticas educacionais voltadas à educação escolar indígena, especialmente no que se refere à formação de professores, produção de materiais bilíngues e elaboração de currículos contextualizados às realidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender os desafios relacionados ao ensino de Língua Portuguesa e seus impactos na aprendizagem dos estudantes em contexto de educação bilíngue em uma escola indígena de Amarante do Maranhão. A partir das discussões teóricas e da análise dos dados coletados com professores e alunos, foi possível constatar que o ensino de português nesse contexto envolve questões linguísticas, culturais, pedagógicas e estruturais que ultrapassam os limites do ensino tradicional do componente curricular.

Os resultados evidenciaram que a realidade escolar investigada é marcada pela convivência constante entre a língua materna indígena e a Língua Portuguesa, configurando um espaço efetivamente bilíngue. Nesse cenário, a língua indígena exerce importante função de mediação da aprendizagem, especialmente entre os estudantes dos anos finais e da Educação de Jovens e Adultos, que ainda apresentam maior dependência da língua materna para compreender os conteúdos escolares. Ao mesmo tempo, observou-se que o português ocupa lugar de destaque, sobretudo na modalidade escrita, sendo reconhecido pelos estudantes como instrumento necessário para o acesso ao conhecimento escolar e à comunicação com a sociedade não indígena.

A pesquisa também demonstrou que as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes concentram-se nos conteúdos gramaticais, na interpretação textual e na produção escrita em Língua Portuguesa. Tais dificuldades revelam os desafios do ensino do português como segunda língua em um contexto no qual os estudantes possuem experiências linguísticas e culturais próprias. Nesse sentido, verificou-se que a imposição da norma-padrão e de metodologias descontextualizadas tende a dificultar o processo de aprendizagem e, muitas vezes, desconsidera os repertórios linguísticos indígenas presentes no cotidiano escolar.

Outro aspecto relevante identificado refere-se à ausência de materiais didáticos específicos para a educação escolar indígena bilíngue. Os relatos dos professores evidenciaram que grande parte dos recursos pedagógicos utilizados é produzida pelos próprios docentes, geralmente sem apoio institucional adequado.

Essa realidade demonstra um distanciamento entre as políticas públicas previstas na legislação educacional brasileira e sua efetivação nas comunidades indígenas. Embora a Constituição Federal de 1988, a LDB e as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Escolar Indígena assegurem o direito a uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue, os dados da pesquisa revelam que ainda existem limitações estruturais significativas para que esses direitos sejam plenamente garantidos.

Além disso, as percepções dos estudantes evidenciaram a importância de práticas pedagógicas contextualizadas à realidade da comunidade. Os alunos demonstraram interesse por conteúdos relacionados à história local, aos rituais culturais, às pinturas indígenas, à tecnologia e às ciências, reforçando a necessidade de um currículo que valorize os conhecimentos tradicionais e dialogue com as experiências culturais dos sujeitos indígenas. Assim, compreende-se que o ensino de Língua Portuguesa, em contexto indígena, precisa ir além da transmissão de conteúdos gramaticais, assumindo uma perspectiva intercultural que reconheça a diversidade linguística e cultural como elemento fundamental do processo educativo.

Diante disso, a pesquisa revelou que os desafios do ensino de Língua Portuguesa na comunidade investigada estão diretamente relacionados à necessidade de fortalecimento das políticas educacionais voltadas à educação escolar indígena. Torna-se fundamental investir na formação continuada de professores, na produção de materiais didáticos bilíngues e contextualizados e na valorização das línguas indígenas dentro do ambiente escolar. Além disso, faz-se necessário que as práticas pedagógicas considerem os conhecimentos, as formas de linguagem e as experiências culturais dos estudantes como parte constitutiva da aprendizagem.

Por fim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para as discussões sobre educação escolar indígena bilíngue, colaborando para a construção de práticas educacionais mais inclusivas, interculturais e comprometidas com a valorização das identidades linguísticas e culturais dos povos indígenas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Aparecida Valentim. Políticas linguísticas para os povos indígenas no Brasil. In: *Congreso Internacional Asociación De Lingüística Y Filología De América Latina – Alfal*, 17. 2014, João Pessoa. Anais [...]. João Pessoa: Alfal, 2014. Disponível em: <<https://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R1022-2.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2025.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 46. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BERGER, Ísis Ribeiro. *Pluralidade linguística e políticas linguístico-educacionais no Brasil: rumo à gestão do multilinguismo*. *Cadernos de Letras UFF*, Niterói, v. 32, n. 62, p. 119-142, 1º sem. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/47131/29682>> Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC, 2012.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Cultura com aspas*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CUNHA, Rodrigo Bastos. *Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil*. *Educar*, Curitiba, n. 32, p. 143-159, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/RMSFmBKB9dbNFWGB3yDvNm/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 18 out. 2025.

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

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores*. Brasília: MEC; SECADI, 2019. p. 35–52.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *Educação escolar indígena no Brasil*. Brasília: MEC, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Educação escolar indígena: discutindo políticas linguísticas. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/SECAD, 2007. p. 67–84. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/607/o/formacao_professores_indigenas.pdf. Acesso em: 18 out. 2025

MARINHO, Cleidson Pereira. Educação escolar Tentehar/Guajajara: identidade, re-existência e protagonismo na revisão do Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Escolar Indígena Geanni Sartori, Terra Arariboia, Maranhão. 2022. Dissertação (Mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas) – Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5–14, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89Wws3CFb6xY74wd5zWq9JC/?format=html&lang=pt> Acesso em: 8 nov. 2025.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SILVA, Sandro Luís da; BASSANI, Indaiá de Santana. *Políticas linguísticas, discurso e formação de professor: um foco na educação escolar indígena*. In: _____. *Educação indígena*. [s.l.: s.n.], s.d. p. 91-109