



QUALIS
A2



A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA OS POVOS INDÍGENAS: UMA ANÁLISE CRÍTICA

THE CONTRIBUTION OF TEACHING PORTUGUESE AS A SECOND LANGUAGE TO INDIGENOUS PEOPLES: A CRITICAL ANALYSIS.

Thananda Bruna Gonçalves CUNHA¹

Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

E-mail: bruninha.cunha04@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0009-0001-2552-7250>

Francisco Edviges ALBUQUERQUE²

Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

E-mail: fedviges@uol.com.br

ORCID: <http://0000-0002-0004-1887>

Danielle Mastelari LEVORATO³

Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

E-mail: daniellemastelari@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1995-1490>

RESUMO

O presente estudo investiga a contribuição estratégica do ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua (L2) para o empoderamento e a afirmação identitária dos povos indígenas no Brasil. O estudo examina o progresso da educação escolar indígena, que se transformou de um modelo assimilacionista imposto pela colonização para um paradigma de resistência e direitos garantido pela Constituição de 1988, a qual demanda uma abordagem intercultural e bilíngue. O principal desafio

¹ Universidade Federal do Norte do Tocantins UFNT. Graduada em Letras Português pela Universidade Federal do Norte do Tocantins. E-mail: bruninha.cunha04@gmail.com

² Universidade Federal do Norte Tocantins UFNT. Possui mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (1999) e doutorado em Doutorado em Letras Universidade Federal Fluminense pela Universidade Federal Fluminense (2007). Atualmente é professor titular da Universidade Federal do Norte do Tocantins. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística e Dialectologia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, educação escolar indígena, língua Apinayé, interculturalidade e educação indígena. Professor de Curso de Educação continuada para os Professores indígenas e não indígenas da Educação Básica do estado do Tocantins, no período de 200 a 2014. E-mail: fedviges@uol.com.br

³ Universidade Federal do Norte do Tocantins UFNT. Professora Danielle Mastelari Levorato, possui graduação em Direito pela Fundação de Ensino "Eurípides Soares da Rocha" (1998) e Mestrado pelo Centro Universitário Eurípides de Marília - UNIVEM (2004), Doutorado em Linguística e Literatura pelo programa PPGLIT da UFNT (2024), além de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Direito Processual Civil e Direito Empresarial pelo Centro Universitário Eurípides de Marília - UNIVEM. É Professora Associada, Nível 1, da Universidade Federal do Norte Tocantins. É professora Extencionista, atuando a frente de questões indígenas, especialmente com os povos Krahô e Apinayé no Tocantins. E-mail: daniellemastelari@hotmail.com

é entender como a L2, ao ser ensinada em relação à língua materna (L1), funciona como instrumento para promover a cidadania e defender os direitos indígenas. O objetivo geral é analisar como o ensino de português como L2 pode se configurar como uma ferramenta estratégica para a autonomia e o fortalecimento cultural. A fundamentação teórica apoia-se no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e em autores como Franchetto (1994) e Piano (2014), que discutem a educação bilíngue, a centralidade da L1 e o papel político da L2. A pesquisa adota uma metodologia teórica e bibliográfica, assentada na análise do percurso histórico e das propostas pedagógicas. Os resultados indicam que o domínio da L2 é fundamental para o acesso a serviços, compreensão de leis e promoção do "bem viver". No entanto, sua implementação enfrenta obstáculos estruturais, como a falta de professores indígenas e o risco de desaparecimento linguístico nos últimos anos. Isso reforça a importância de uma pedagogia crítica e intercultural que assegure a centralidade da L1.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Língua Portuguesa como L2. Bilinguismo. Empoderamento. Afirmação Identitária.

ABSTRACT

This study investigates the strategic contribution of teaching Portuguese as a Second Language (L2) to the empowerment and identity affirmation of indigenous peoples in Brazil. The study examines the progress of indigenous school education, which has transformed from an assimilationist model imposed by colonization to a paradigm of resistance and rights guaranteed by the 1988 Constitution, which demands an intercultural and bilingual approach. The main challenge is to understand how L2, when taught in relation to the mother tongue (L1), functions as an instrument to promote citizenship and defend Indigenous rights. The overall objective is to analyze how teaching Portuguese as an L2 can be a strategic tool for autonomy and cultural empowerment. The theoretical framework is based on the National Curricular Framework for Indigenous Schools (RCNEI) and authors such as Franchetto (1994) and Piano (2014), who discuss bilingual education, the centrality of L1, and the political role of L2. The research adopts a theoretical and bibliographical

methodology, based on the analysis of the historical trajectory and pedagogical proposals. The results indicate that proficiency in the L2 is essential for accessing services, understanding laws, and promoting "buen vivir." However, its implementation faces structural obstacles, such as the lack of Indigenous teachers and the risk of linguistic disappearance in recent years. This reinforces the importance of a critical and intercultural pedagogy that ensures the centrality of the L1.

Keywords: Indigenous School Education. Portuguese Language as L2. Bilingualism. Empowerment. Identity Affirmation.

INTRODUÇÃO

A história da educação escolar indígena no Brasil foi marcada, inicialmente, por um modelo assimilacionista imposto pela colonização, que utilizava a escola para a catequese, o silenciamento cultural e a eliminação das línguas maternas e saberes tradicionais. No entanto, a promulgação da Constituição Federal de 1988 instituiu um novo padrão, assegurando e reconhecendo os direitos dos povos indígenas, abrangendo suas línguas, culturas e tradições. Esse marco legal transformou a escola em um espaço de educação diferenciada, intercultural e bilíngue, no qual a língua materna desempenha um papel fundamental na identidade e na resistência cultural. Assim, o desafio pedagógico atual é desenvolver o ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua (L2) com uma abordagem de adição e valorização, em vez de substituição da língua de origem.

Com base nesse contexto, estabelece-se a seguinte questão: Como o ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua (L2), baseado em princípios interculturais e bilíngues, contribui para o empoderamento e a afirmação da identidade dos povos indígenas no Brasil? Para responder a essa pergunta, o objetivo geral deste trabalho é analisar como o ensino de Língua Portuguesa como L2 pode se configurar como uma ferramenta estratégica para a autonomia e o fortalecimento cultural das comunidades indígenas. Como objetivos específicos, o trabalho busca: Discutir a trajetória histórica da educação escolar indígena no Brasil, da imposição cultural à afirmação identitária; analisar os fundamentos e o papel estratégico do português como L2, examinando sua

influência ambivalente na identidade indígena (entre o fortalecimento e o risco de apagamento); sintetizar as contribuições do ensino de Língua Portuguesa como L2 para o empoderamento e a autonomia dos povos indígenas.

O presente trabalho se justifica pela necessidade de investigar o papel estratégico da Língua Portuguesa como Segunda Língua (L2) no contexto indígena. Mais do que uma aquisição linguística, o domínio do português, quando ensinado com respeito à Língua Materna (L1), atua como uma ponte para a sociedade não indígena e um instrumento crucial para o exercício pleno da cidadania e a defesa de direitos. Assim, o estudo reforça que o papel da L2 deve ser o de empoderamento das comunidades, capacitando-as a interpretar e intervir nas bases legais do país, combatendo a assimilação e promovendo a autonomia.

No que se refere à metodologia, esta pesquisa se desenvolve a partir de uma abordagem teórica e bibliográfica. A pesquisa bibliográfica é essencial para o trabalho científico, pois consiste no levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas (Fonseca, 2002), permitindo a análise do percurso histórico e das propostas pedagógicas que regem a educação escolar indígena diferenciada no Brasil.

A estrutura deste artigo está organizada em seis seções, além desta introdução: o Capítulo 2 aborda o desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil; o Capítulo 3 detalha o ensino de Língua Portuguesa como L2 no contexto indígena; o Capítulo 4 apresenta propostas pedagógicas interculturais e bilíngues; o Capítulo 5 descreve as contribuições do ensino de L2 para o empoderamento; e o Capítulo 6 analisa os desafios na implementação da educação bilíngue. Por fim, as Considerações Finais consolidam os achados da pesquisa.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: DE PROJETO ASSIMILACIONISTA À AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA

Este capítulo aborda o percurso histórico da educação escolar indígena no Brasil, analisando sua transição de um instrumento de imposição cultural para uma ferramenta de resistência e fortalecimento identitário. Primeiramente, será apresentada a trajetória histórica, marcada por um modelo assimilacionista que visava ao apagamento das culturas originárias, e as conquistas legais que reconfiguraram esse cenário. Em seguida, será discutida a centralidade da língua

portuguesa como elemento fundamental na construção de uma educação intercultural e bilíngue, que respeita e valoriza os saberes e as identidades dos povos indígenas.

Trajetória Histórica: Da Imposição Cultural às Conquistas de Direitos

A história da educação escolar indígena no Brasil está profundamente ligada aos processos de colonização e à imposição de um modelo educacional eurocêntrico. Desde os primeiros contatos com os europeus, a escolarização foi conduzida sob a ótica da assimilação cultural, buscando “civilizar” os indígenas por meio da imposição de valores ocidentais, religiosos e linguísticos. Nesse contexto, as escolas, longe de promoverem a valorização das culturas originárias, atuavam como instrumentos de catequese e apagamento cultural, desconsiderando as línguas maternas, os saberes tradicionais e as formas próprias de organização social dessas comunidades.

Essa lógica de dominação foi analisada por Lima e Souza (2023), que apontam que o modelo de escolarização indígena sempre esteve vinculado a uma tentativa de homogeneização cultural, ignorando a diversidade de povos indígenas existentes no Brasil e silenciando as vozes indígenas. Contudo, esse cenário começou a se modificar a partir da intensa mobilização dos próprios povos indígenas, que, ao longo das décadas de 1980 e 1990, passaram a reivindicar o direito a uma educação diferenciada, que respeitasse suas particularidades culturais e territoriais. Um marco decisivo nesta mudança foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu um novo paradigma para os direitos indígenas no país.

O texto da nova Constituição traz um capítulo que se refere exclusivamente aos povos indígenas: Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo VIII – Dos Índios. Em seu Artigo 231 ficam garantidos e reconhecidos ‘aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (Brasil, 1988, p. 37 *apud* Piano, 2014, p. 17).

Na esteira das garantias constitucionais, a década de 1990 consolidou as políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino. Conforme aponta Muniz (2022), foi nesse período que ocorreu uma mudança significativa na estrutura

institucional do ensino indígena, com a transferência da sua responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação (MEC).

A década de 1990 veio consolidar tais dispositivos, quando foi promulgado o Decreto Presidencial nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, que atribuiu ao MEC a incumbência de integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular [...]. Essa tarefa foi, nas três décadas anteriores, atribuída ao órgão tutor, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI (Muniz, 2022, p. 24).

Essa reestruturação institucional garantiu maior autonomia às comunidades na definição de seus projetos pedagógicos, promovendo uma educação bilíngue e intercultural. Para Almeida (2011 *apud* Muniz 2022), esse período foi fundamental para a articulação entre os conhecimentos tradicionais e os conteúdos do currículo escolar, fortalecendo o protagonismo indígena. Assim, a escola, que historicamente foi um instrumento de dominação, tem sido ressignificada e transformada em um espaço de resistência e fortalecimento identitário. Como destaca Nascimento *apud* Lima; Souza, 2023, a educação escolar passou a ser compreendida pelos próprios sujeitos como uma ferramenta de empoderamento social e afirmação cultural.

A Centralidade da Língua na Construção de uma Educação Intercultural e Bilíngue

A linguagem verbal desempenha um papel central na construção e afirmação da identidade dos povos indígenas. Mais do que um meio de comunicação, a língua carrega em si saberes ancestrais, visões de mundo e valores que moldam a forma como cada povo se reconhece. Nesse sentido, a valorização das línguas maternas no ambiente escolar não é apenas uma questão pedagógica, mas uma condição para a resistência cultural e a garantia do direito à existência. Como nos lembra Freire, “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 1997 *apud* Muniz, 2017, p. 18).

No contexto da educação escolar indígena, isso implica pensar o ensino do português como segunda língua (L2) a partir de uma lógica de adição, e não de substituição. Lima e Souza (2023) alertam para a necessidade de se respeitar a língua materna como elemento constitutivo da identidade dos alunos, fazendo do português uma ferramenta para ampliar horizontes sem apagar as raízes. Essa visão é reforçada

pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que reconhece a linguagem como um símbolo de identidade coletiva.

Os povos indígenas têm, cada um deles, o seu modo próprio de falar a língua portuguesa [...] esses modos de expressão devem ser respeitados na escola e fora dela, já que também são atestados de identidade indígena (RCNEI, 1998, p. 123 *apud* Santos, 2005, p. 9).

Respeitar as línguas originárias é, portanto, um passo fundamental para garantir não apenas o direito linguístico, mas também a valorização das identidades culturais, sociais e históricas. Embora seja necessário que os estudantes aprendam outras línguas para se comunicarem com a sociedade mais ampla, como defendem Carvalho et al. (2018), isso deve ser feito sem abrir mão da língua de origem. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ampara essa perspectiva ao garantir a educação bilíngue, destacando que “quanto mais próximo a escola chegar da realidade, da vivência do aluno, mais eficaz será o seu aprendizado” (Piano, 2014, p. 34).

Piano (2014) observa que o uso de materiais didáticos genéricos, desenvolvidos para realidades urbanas e não adaptados às culturas locais, compromete o processo de ensino e torna o aprendizado artificial. Portanto, respeitar as línguas originárias vai além de permitir seu uso; trata-se de integrá-las como base do currículo, da produção de materiais e da formação docente. Somente assim a escola indígena poderá, de fato, fortalecer os vínculos culturais dos alunos e promover uma educação mais inclusiva, eficaz e humanizadora.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA (L2) NO CONTEXTO INDÍGENA

O ensino da Língua Portuguesa em escolas indígenas representa um campo de complexidades pedagógicas, políticas e identitárias. Seu papel não pode ser compreendido sem uma clara distinção conceitual entre primeira e segunda língua (L1 e L2) e uma análise crítica de seus objetivos e impactos. Este capítulo, portanto, explora os fundamentos que definem o português como L2 no contexto indígena e seu papel estratégico como ferramenta de interação e cidadania. Em seguida, analisa a influência ambivalente da L2 na identidade indígena, que oscila entre o

fortalecimento e o risco de apagamento cultural, a depender de como é implementada no projeto pedagógico da escola.

Fundamentos e Papel Estratégico da L2 na Educação Bilíngue

A distinção entre primeira língua (L1) e segunda língua (L2) é um pilar para a implementação de uma educação bilíngue eficaz e respeitosa na realidade indígena. A L1, conforme define Spinassé (2006 apud Piano, 2014), é a língua materna, utilizada no convívio familiar e comunitário, sendo a base da estruturação do pensamento e da identidade cultural do indivíduo. A L2, por sua vez, é aprendida pela necessidade de interação social mais ampla, que, no caso indígena, corresponde majoritariamente ao português. No entanto, como alertam Lima e Souza (2023), muitos modelos educacionais ainda tratam o português como se fosse a primeira língua dos alunos, desconsiderando suas estruturas linguísticas próprias e gerando barreiras no processo de aprendizagem. Essa abordagem equivocada ignora os direitos linguísticos dos povos indígenas, que são fundamentais para a construção de uma educação verdadeiramente intercultural. Franchetto (1994) sublinha que esses direitos são duplos e complementares: a). Cada povo tem o direito de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito; b) cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua (Franchetto, 1994, apud Carvalho et al, 2018, p. 4).

Compreendido dentro dessa perspectiva de direitos, o ensino de português como L2 assume um papel estratégico. Ele não deve ser um mecanismo de substituição da L1, mas uma ferramenta complementar que funciona como uma ponte entre as comunidades e a sociedade não indígena. A L2 amplia o acesso a serviços essenciais, como saúde e políticas públicas, e permite a participação em esferas mais amplas da vida nacional. Mais do que isso, o domínio da língua portuguesa é um instrumento para o exercício pleno da cidadania, como detalha o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI):

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 (RCNEI, 1998, p. 121 *apud* Santos, 2005, p. 5).

Portanto, o papel da L2 é de empoderamento, e não de assimilação. Para que isso se concretize, seu ensino deve se adaptar à realidade de cada povo, respeitando as variantes linguísticas e conectando-se aos usos reais da língua no cotidiano, como defende Santos (2005).

A Influência da L2 na Identidade Indígena: Entre o Fortalecimento e o Risco do Apagamento

487

A introdução da Língua Portuguesa (L2) no ambiente escolar indígena é um processo de dupla face. Se por um lado ela pode ser uma ferramenta de fortalecimento, por outro, seu ensino inadequado pode se tornar um agente de apagamento linguístico e cultural. O período de redemocratização do Brasil, a partir do final dos anos 1980, marcou uma fase de maior visibilidade e de “recuperação e apropriação de direitos que historicamente lhes foram negados” (Albuquerque, 2012 *apud* Muniz, 2017, p. 20), incluindo o direito a uma educação bilíngue. O desafio, no entanto, reside na sua efetiva implementação.

Um dos principais problemas observados é a progressiva dominância da L2 sobre a L1 ao longo da trajetória escolar. Conforme aponta Piano (2014), há um desequilíbrio crescente entre as línguas no currículo, que se agrava nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio:

Durante os anos iniciais do ensino fundamental o currículo contempla de forma igualitária a primeira e segunda língua. Porém, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, as disciplinas são ministradas em sua maioria, para não dizer totalmente, por professores não-indígenas, logo a língua predominante é a língua portuguesa (Piano, 2014, p. 23).

Essa predominância da L2 reflete e reforça uma hierarquia linguística, na qual a língua indígena, embora reconhecida como L1, perde espaço e prestígio, tornando-se secundária na prática pedagógica. Piano (2014, p. 22) observa que, no fim, “a língua indígena é caracterizada como primeira língua [...] Já o português se torna necessário para interagir com a comunidade escolar, com a sociedade não-indígena”. Essa

dinâmica enfraquece a valorização da identidade cultural e pode contribuir para um processo de apagamento.

A forma como a L2 é inserida no ambiente educacional determina seu impacto. Pennycook (1998 apud Santos, 2005) argumenta que o aprendizado de uma segunda língua está profundamente ligado a desigualdades sociais, podendo tanto reforçar estruturas de dominação quanto abrir caminhos para a transformação. Portanto, para que a L2 funcione como um recurso de empoderamento, seu ensino deve ser orientado por uma abordagem crítica e intercultural, que assegure a centralidade e a continuidade da língua materna como base da identidade, do pertencimento e da visão de mundo dos povos indígenas.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INDÍGENA INTERCULTURAL E BILÍNGUE

A construção de uma educação escolar indígena que seja, de fato, diferenciada e respeitosa com as identidades originárias exige a formulação de propostas pedagógicas que superem o modelo assimilacionista. O desenvolvimento de práticas interculturais e bilíngues é o cerne desse processo transformador. Este capítulo explora os fundamentos, os modelos teóricos e as experiências práticas que orientam essa abordagem, partindo da compreensão dos conceitos de bilinguismo e multilinguismo para, em seguida, analisar modelos pedagógicos e iniciativas de sucesso, sem deixar de apontar para os desafios que persistem nesse campo.

Fundamentos, Modelos e Experiências da Prática Bilíngue

A base para qualquer proposta pedagógica eficaz no contexto indígena é a compreensão da sua complexa realidade linguística. Os conceitos de bilinguismo e multilinguismo são, portanto, fundamentais. O bilinguismo social é definido por Hamel (1988, apud Carvalho et al., 2018, p. 3) como “a coexistência ou co-presença de duas línguas nos mesmos espaços socioculturais”, uma característica intrínseca a muitas comunidades que utilizam tanto sua língua materna (L1) quanto o português (L2). Essa convivência é cada vez mais interpretada pelos próprios indígenas como uma estratégia positiva, um caminho para o “fortalecimento do bem viver dessas sociedades” (Santos, 2018, p. 284), pois permite o diálogo com o mundo não indígena

sem a perda das raízes. Além disso, muitas comunidades são, na verdade, multilíngues, o que exige políticas educacionais ainda mais sensíveis e adaptadas à diversidade local.

A partir desse entendimento, surgem modelos de educação bilíngue que buscam reconfigurar a escola como um espaço de valorização identitária. Prioriza a alfabetização das crianças em sua língua materna, introduzindo a escrita em Língua Portuguesa (L2) apenas nos anos finais do ensino fundamental. Essa abordagem, que depende de professores indígenas capacitados, fortalece o vínculo entre escola e cultura. Tal prática está alinhada à necessidade de uma pedagogia que respeite incondicionalmente as particularidades de cada povo, como defende Durand (2007, p. 9 *apud* Muniz, 2017, p. 21). Essa perspectiva é aprofundada por Lima e Souza (2023), que propõem uma pedagogia crítica intercultural, na qual o ensino de português deve estar comprometido com a superação das violências históricas, do racismo e das injustiças sociais.

A aplicação desses princípios tem gerado experiências pedagógicas inovadoras. Muniz (2022) ressalta que o bilinguismo nas aldeias possui múltiplas dimensões, exigindo um olhar da Sociolinguística Educacional para ser compreendido. Um exemplo de sucesso é o projeto “Ler, Escrever e Ser Guarani no Paraná”, descrito por Piano (2014). A iniciativa utilizou materiais didáticos bilíngues (guarani-português) com conteúdo ligados à realidade local como religião, culinária e artesanato, demonstrando que o letramento em L2, quando contextualizado, reafirma os saberes tradicionais e fortalece a identidade cultural.

Apesar do potencial transformador desses modelos e do sucesso de iniciativas pontuais, a efetivação de uma educação bilíngue de qualidade enfrenta enormes desafios. A implementação de metodologias que não respeitam a cultura e a língua materna ainda é uma realidade. Além disso, a escassez de materiais bilíngues específicos e de professores com formação adequada compromete o avanço dessas propostas. Por fim, o risco de aculturação e apagamento linguístico permanece como uma ameaça constante, exigindo vigilância e um compromisso político contínuo para que a escola indígena seja, de fato, um espaço de fortalecimento e autonomia.

CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2

O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2), quando fundamentado em uma perspectiva intercultural e de direitos, transcende a mera aquisição de um novo código linguístico, tornando-se uma ferramenta estratégica para o empoderamento e a autonomia dos povos indígenas. A sua principal contribuição reside em funcionar como uma ponte entre as comunidades e a sociedade não indígena, permitindo um trânsito mais seguro e consciente entre diferentes universos socioculturais. Esse direito ao aprendizado do português, como sublinha Franchetto (1994), é complementar ao direito inalienável de utilizar a língua materna no processo educativo, configurando um pilar para a construção de uma cidadania plena. É por meio do domínio da L2 que se torna possível o diálogo com as instituições do Estado, o acesso a serviços essenciais como saúde e educação formal, e a inserção em dinâmicas econômicas, como a comercialização de artesanato, fortalecendo a sustentabilidade das comunidades.

Mais do que isso, o aprendizado do português capacita os indígenas para a reivindicação e defesa de seus próprios direitos. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) detalha essa importância ao afirmar que todos os documentos que regulam a vida no país, desde a Constituição de 1988 até os registros civis, são redigidos em português. Saber usar a língua dominante é, portanto, um meio de interpretar as bases legais que garantem seus direitos, permitindo-lhes intervir de forma qualificada nas esferas sociais e políticas. Essa visão alinha-se à perspectiva de Lima e Souza (2023), que defendem que o ensino de português como língua adicional deve estar comprometido com a superação de violências e injustiças históricas.

Nesse sentido, a L2 não é apenas um instrumento de comunicação, mas uma ferramenta política que se insere no processo mais amplo de "recuperação e apropriação de direitos que historicamente lhes foram negados" (Albuquerque, 2012 apud Muniz, 2017, p. 20). Assim, o bilinguismo é interpretado positivamente pelos próprios indígenas como uma estratégia para o fortalecimento das sociedades, como argumenta Santos (2018), pois viabiliza o acesso a novos conhecimentos sem implicar o abandono das raízes culturais e identitárias.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Apesar do reconhecimento legal e do potencial transformador da educação escolar indígena, a implementação de um modelo bilíngue eficaz e verdadeiramente intercultural enfrenta desafios estruturais e pedagógicos profundos que mantêm a distância entre a lei e a prática cotidiana da sala de aula. Um dos maiores obstáculos reside na persistência de metodologias que não respeitam a cultura e, principalmente, a língua materna dos estudantes. Essa falha contraria diretamente a necessidade de uma pedagogia que, como defende Durand (2007, apud Muniz, 2017), respeite incondicionalmente os aspectos culturais, históricos, a organização social e os processos de aprendizagem diferenciados de cada povo. Na prática, o que se observa é o uso comum de materiais didáticos genéricos, desenvolvidos para a realidade urbana, que tornam o aprendizado artificial e descontextualizado da vivência indígena, como aponta Piano (2014). Essa abordagem não apenas se mostra ineficaz, mas também carrega uma violência simbólica ao ignorar os saberes e as visões de mundo que a língua materna expressa.

A essa problemática soma-se a escassez de professores capacitados, especialmente de docentes indígenas com formação adequada para conduzir um ensino bilíngue que valorize a L1 como ponto de partida. Essa carência compromete a sustentabilidade de projetos pedagógicos diferenciados e, como consequência direta, leva a uma prática em que o português predomina de forma desequilibrada. Piano (2014) observa de forma contundente que, enquanto os anos iniciais do ensino fundamental por vezes conseguem equilibrar L1 e L2, nos anos finais e no ensino médio as disciplinas passam a ser ministradas quase que exclusivamente em português, muitas vezes por professores não indígenas. Essa transição não é apenas uma mudança de idioma, mas uma ruptura que relega a língua materna a um segundo plano, enfraquecendo sua importância social e intelectual dentro da própria escola.

Consequentemente, o risco mais grave que emerge desse cenário é o de aculturação compulsório e apagamento linguístico. Quando a escola falha em assegurar a centralidade e a continuidade da língua materna em todo o percurso formativo, ela reproduz, ainda que de forma velada, a lógica assimilacionista que historicamente marcou a educação indígena no Brasil. Em vez de ser um espaço de fortalecimento identitário, a instituição de ensino passa a operar como um agente de

homogeneização. Como argumenta Pennycook 1998, apud Santos, 2005, o aprendizado de uma segunda língua está intrinsecamente ligado a desigualdades sociais e pode tanto reforçar estruturas de dominação quanto abrir caminhos para a transformação. O desafio, portanto, é garantir que o ensino de português seja orientado por uma pedagogia crítica e intercultural, como propõem Lima e Souza (2023), transformando-se em um recurso de empoderamento, e não em um instrumento que contribua para o silenciamento das identidades e dos saberes dos povos originários.

Ademais, a própria concepção do que constitui o "bilinguismo" nas aldeias é frequentemente simplificada pelas políticas públicas. A análise de Muniz (2022), inserida na vertente da Etnossociolinguística, destaca as "multidimensionalidades" do termo, mostrando que a coexistência de línguas envolve dinâmicas complexas de uso, prestígio e funcionalidade. Ignorar essa complexidade e adotar um modelo único de educação bilíngue para realidades tão diversas é um erro metodológico que compromete a eficácia do ensino. O ensino formal de português, como observa Santos (2005), precisa dialogar com a variante regional à qual os alunos já estão expostos, desenvolvendo competências comunicativas que façam sentido em suas interações reais. A ausência dessa sensibilidade sociolinguística resulta em um ensino desarticulado da vida comunitária.

Outro desafio estrutural diz respeito à avaliação da aprendizagem e à produção de conhecimento. Os sistemas de avaliação nacionais raramente são adaptados para considerar as especificidades do bilinguismo indígena, impondo métricas e expectativas que desvalorizam o conhecimento na língua materna. Isso cria uma hierarquia implícita, na qual o domínio do português se torna o principal indicador de "sucesso" escolar, reforçando a ideia de que a L1 é um capital cultural de menor valor.

Por fim, é crucial reconhecer que esses desafios pedagógicos estão enraizados em uma questão política mais ampla: a falta de investimento contínuo e de vontade política para consolidar a educação escolar indígena como uma política de Estado prioritária. A descontinuidade de programas, a burocracia para a aprovação de materiais específicos e a morosidade na formação e contratação de professores indígenas são sintomas de um descaso estrutural. Sem o fortalecimento das

secretarias de educação e a garantia de autonomia para as comunidades na gestão de suas escolas, os avanços conquistados no campo legal correm o risco de permanecer apenas no papel, perpetuando um ciclo de desigualdade educacional que continua a ameaçar a vitalidade linguística e cultural dos povos indígenas no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Trabalho de Conclusão de Curso teve como propósito central analisar a contribuição estratégica do ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua (L2) para os povos indígenas no Brasil, investigando sua transição de instrumento de assimilação para ferramenta de empoderamento e afirmação identitária. A pesquisa teve como objetivo entender de que forma o domínio do português, ensinado de maneira intercultural e aditiva (não substitutiva), pode funcionar como um elo entre as comunidades e a sociedade não indígena, assegurando o pleno exercício da cidadania.

Nesse contexto, ficou claro que o papel da L2 vai além da simples comunicação, transformando-se em uma ferramenta política e de defesa de direitos. O domínio da língua predominante possibilita que os indígenas acessem serviços fundamentais (como saúde e políticas públicas), integrem-se às atividades econômicas e, principalmente, compreendam e atuem nos fundamentos legais que governam o país, incluindo a Constituição de 1988 e outros documentos oficiais. Dessa forma, os povos reinterpretam o bilinguismo como uma estratégia positiva para suas comunidades, permitindo a comunicação com o mundo não indígena sem perder suas raízes culturais e identitárias.

A análise teórica destacou a importância de uma educação bilíngue que utilize a língua materna (L1) como fundamento da identidade e da estruturação do pensamento, introduzindo o português apenas como L2. Não se trata apenas de uma questão pedagógica, mas de uma condição para a resistência cultural. Assim, a implementação de propostas pedagógicas interculturais deve priorizar a alfabetização na L1 e relacionar o ensino de português aos usos reais e contextualizados da língua na experiência indígena. Essas práticas têm gerado experiências positivas, como o uso de materiais bilíngues que abordam a cultura local.

No entanto, a pesquisa também indicou que existem grandes desafios a serem superados para que a educação bilíngue seja implementada. A aculturação e o apagamento linguístico continuam sendo uma ameaça constante por causa da persistência de metodologias assimilacionistas e do uso de materiais didáticos genéricos. A falta de professores indígenas qualificados, a inexistência de instrumentos avaliativos adequados e a ausência de investimento contínuo e apoio político representam obstáculos estruturais que perpetuam o abismo entre o que a lei estabelece e o que ocorre em sala de aula.

Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa enfatiza a importância de aprofundar-se na Etnossociolinguística para entender as complexas "multidimensionalidades" do bilinguismo nas aldeias e assegurar que o ensino formal de português esteja em sintonia com a variante regional a que os estudantes são expostos. Em relação às perspectivas futuras, recomenda-se ampliar os estudos sobre a capacitação de professores indígenas e a criação de materiais bilíngues adaptados para cada povo. Também é recomendada a pesquisa de políticas públicas que promovam a produção acadêmica e literária nas línguas indígenas, fortalecendo-as como línguas de prestígio e produção intelectual.

Por fim, este estudo mostrou que o ensino de Língua Portuguesa como L2, quando orientado por uma abordagem pedagógica crítica e intercultural, é fundamental para a autonomia e o empoderamento dos povos indígenas. Entretanto, para que a escola indígena se consolide completamente como um espaço de fortalecimento da identidade e resistência cultural, é necessário superar os obstáculos estruturais e garantir a centralidade da língua materna.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Dicionário escolar Apinayé**. Belo Horizonte: Editora da Faculdade de Letras da UFMG, 2012. 80 p. Projeto do Dicionário Escolar Apinayé. Disponível em: <http://www.laliuft.edu.br>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jan. 2026.

A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA OS POVOS INDÍGENAS: UMA ANÁLISE CRÍTICA. Thananda Bruna Gonçalves CUNHA; Francisco Edviges ALBUQUERQUE; Danielle Mastelari LEVORATO. JNT Facit Business and Technology Journal. QUALIS A2. ISSN: 2526-4281 - FLUXO CONTÍNUO. 2026 – MÊS DE JANEIRO - Ed. 70. VOL. 01. Págs. 479-496 <http://revistas.faculdadefacit.edu.br>. E-mail: jnt@faculdadefacit.edu.br.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. p. 111-155. Disponível em: <https://museuindianuivre.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Indigenas-e-Educacao.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.

CARVALHO, A. L. F. et al. **A influência do português como segunda língua:** os usos linguísticos dos alunos Tikuna da Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré. 2018. Trabalho de Graduação – Universidade do Estado do Amazonas, Centro de Estudos Superiores de Tabatinga, Tabatinga, 2018.

DURAND, R. M. Apresentação. In: HERNAIZ, Ignácio (org.). **Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue.** 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANCHETTO, Bruna; LEITE, Yonne. **A concepção dos linguistas.** Campinas: IEL; Editora da UNICAMP, 1994. (Cadernos de Estudos Linguísticos, 4).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Vozes, 2007.

HAMEL, Rainer Henrique. **Direitos linguísticos como direitos humanos:** debates e perspectivas. 1988.

LIMA, A. K. C.; SOUZA, D. G. Ensino de português como língua adicional para indígenas: reflexão a partir de um relato de experiência. **EntreLínguas**, Araraquara, v. 9, n. esp. 1, e023017, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/18318>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MUNIZ, S. S. **Bilinguismo Indígena:** As Línguas em Situação de Uso nos Domínios Sociais Apinayé e Krahô. Tese de Doutorado. Orientador: Francisco Edviges Albuquerque e Co-orientadora: Severina Alves de Almeida Sissi. Universidade Federal do Norte do Tocantins UFNT – 2022. Disponível: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/5490>. Acesso em: 02-dez-2023.

MUNIZ, Simara de Sousa. **Educação escolar indígena no estado do Tocantins:** uma trajetória histórica do curso de capacitação ao curso de formação do magistério indígena. 2017. 144f. Dissertação (Mestrado em Letras: ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras: ensino

A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA OS POVOS INDÍGENAS: UMA ANÁLISE CRÍTICA. Thananda Bruna Gonçalves CUNHA; Francisco Edviges ALBUQUERQUE; Danielle Mastelari LEVORATO. JNT Facit Business and Technology Journal. QUALIS A2. ISSN: 2526-4281 - FLUXO CONTÍNUO. 2026 – MÊS DE JANEIRO - Ed. 70. VOL. 01. Págs. 479-496 <http://revistas.faculdefacit.edu.br>. E-mail: jnt@faculdefacit.edu.br.

de Língua e Literatura, Araguaína, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/919>. Acesso em: 18 maio 2024

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

PIANO, C. **Estratégias para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua na educação indígena**. 2014. 36 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

SANTOS, L. A. Educação intercultural e ensino de português para indígenas. **Revista Curitiba**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 262-287, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60423>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SANTOS, L. A. dos. Considerações sobre o ensino de português como segunda língua a partir da experiência com professores Wajãpi. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, Barra do Bugres, v. 4, n. 1, p. 149-164, 2005. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/educacaoindigena>. Acesso em: 30 jan. 2026.