

QUEM SOU EU: IDENTIDADES E APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA
PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA POR PROFESSORES
INDÍGENAS DO ALTO JAVARI-AM

Denilson Lima Santos (doutor) UNILAB

Resumo: Este trabalho apresenta a análise de textos produzidos por professores indígenas participantes do PARFOR do Alto Javari, no estado do Amazonas. O curso de formação é ofertado para docentes que atuam nas escolas de suas comunidades, levando-se em conta o respeito às características étnicas de cada grupo. Faz-se aqui um recorte sobre o letramento (Soares, 1999) como uma perspectiva teórico-metodológica da Linguística Aplicada ao ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua. Do mesmo modo, se faz necessário observar a abordagem utilizada pelo mediador da disciplina (Almeida Filho, 2014), bem como a dos aprendentes na aquisição da língua alvo. Esta pesquisa dialoga também com conceitos de outras áreas do conhecimento para entender o objeto investigado no contexto do ensino de línguas. Para estabelecer a apreciação do tema aqui estudado, utilizamos o método hermenêutico com o intuito de interpretar os materiais escritos por estudantes quando fizeram a disciplina *Língua Portuguesa Para Fins Específicos*. Os materiais coletados, com autorização dos participantes do curso, são resultados de atividades realizadas no transcorrer do componente curricular. A meta foi observar e analisar o uso da LPL2 pelo informante, quando este se descreve como sujeito autor de seu processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: português como segunda língua, identidades, indígenas.

Résumen: Este trabajo presenta el análisis de textos producidos por profesores indígenas participantes del PARFOR del Alto Javari, en el estado de Amazonas. El curso de formación se ofrece para docentes que actúan en las escuelas de sus comunidades, teniendo en cuenta el respeto a las características étnicas de cada grupo. Se hace aquí un recorte sobre literacia (Soares, 1999) como una perspectiva teórico-metodológica de la Lingüística Aplicada a la enseñanza de Lengua Portuguesa como Segunda Lengua. De igual modo, se hace necesario observar el enfoque utilizado por el mediador de la disciplina (Almeida Filho, 2014), así como la de los alumnos en la adquisición de la lengua meta. Esta investigación dialoga también con conceptos de otras áreas del conocimiento para entender el objeto investigado en el contexto de la enseñanza de lenguas. Para establecer la apreciación del tema aquí estudiado, utilizamos el método hermenéutico con el propósito de interpretar los materiales escritos por estudiantes cuando hicieron la disciplina *Lengua Portuguesa Para Fines Específicos*. Los materiales recolectados, con autorización de los participantes del curso, son resultados de actividades realizadas en el transcurso del componente curricular. La meta fue observar y analizar el uso de la LPL2 por el informante, cuando este se describe como sujeto autor de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras claves: portugués como segunda lengua, identidades, indígenas.

Introdução

Os processos de leitura e escrita, mais especificamente em relação à formação do falante de uma segunda língua, suscitam séries de teorias e propostas metodológicas. Neste trabalho, traçamos algumas pautas para análise da apropriação do idioma e do letramento em Língua Portuguesa como Segunda Língua (doravante LPL2). Evidencia-se aqui o letramento concomitante com a formação do educando indígena que tem como língua materna a língua étnica que adquiriu na comunidade onde reside.

Neste contexto, em janeiro de 2017 fomos convidados pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) para ministrarmos aulas da disciplina *Português Para Fins Específicos II*, no curso de Pedagogia Intercultural Indígena (PARFOR) em Atalaia do Norte, no estado do Amazonas. A partir da experiência de mútuo aprendizado em sala de aula – com professores indígenas das etnias Kanamari, Mayoruna (Matsés), Marubo e Matis – começamos a trilhar um caminho de pesquisa em sala de aula. O principal objetivo foi refletir sobre a prática docente e aperfeiçoar a relação de ensino e aprendizagem do aprendente de língua portuguesa no contexto de segunda língua.

Neste diapasão, observamos que no texto de Maria Jandyra Cavalcanti Cunha (2007), “Pesquisa aplicada na área de português para falantes de outras línguas: procedimentos metodológicos”, há algumas pautas discutidas pela autora – e que nos ajudarão aqui – no que se refere à pesquisa no âmbito de LPL2 em sala de aula. Em outras palavras, ela expõe os caminhos e os percalços da metodologia de pesquisa neste contexto, a saber, a delimitação do problema, as questões de pesquisa e os objetivos que deverão ser atingidos. Após estas etapas, segue-se o procedimento da pesquisa, aqui nesta investigação científica, tal procedimento é a nossa participação como professor pesquisador no Curso de Pedagogia Intercultural no Município de Atalaia do Norte, no estado do Amazonas.

Sobre a abordagem do ensino LPL2 e as mais variadas nomenclaturas – Português como Língua Adicional (PLA), Português como Língua Estrangeira (PLE), entre outras – chamamos a atenção para o que assevera a professora Maria Jandyra Cavalcanti Cunha:

O termo L1 (ou L2) deve ser distinguido no contexto discursivo. Uma L1 pode ser a língua primeiramente adquirida na infância como pode ser a língua de uso dominante ou

preferencial do falante. Uma L2 pode ser a segunda ou outra língua falada por um indivíduo em uma área multilíngue ou pode ser uma língua estrangeira. O que é certo é que na referência à L2 subentende-se o conhecimento e desempenho prévio de uma L1 (2007, p.16).

A partir dessa abordagem teórica, tomaremos como L1 a língua materna do professor em formação (PEF) do curso PARFOR de Atalaia do Norte. Estes educadores advêm da região do Alto Javari e têm como língua primeira os idiomas Kanamari, Mayoruna, Marubo e Matis¹. Neste contexto, a Língua Portuguesa se insere no cenário de multilinguismo na parte do território nacional em que outros idiomas indígenas têm uso corrente. Desta maneira, assim como Cunha (2007) assevera sobre a realidade linguística do Xingu, podemos também aplicar à realidade da região do Alto Solimões onde se localiza a cidade de Atalaia do Norte, ou seja,

consideramos, assim, o português como a *segunda língua*, de alguns membros da comunidade Yudja, eles que são falantes de juruna. Para eles, o português é também usado como *língua de maior comunicação* no contato com outros grupos xinguanos e com membros da sociedade luso-falante circundante. É ainda a *língua oficial* pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) na administração dos povos indígenas e na comunicação através das estações de rádio amador (p. 22-3 – grifo da autora).

Igualmente, na região do Alto Solimões encontramos semelhante característica, pois a língua portuguesa é a segunda língua para as comunidades indígenas que vivem tanto nas aldeias distantes do eixo urbano, bem como na cidade e seu entorno. Resguardada as devidas proporções em relação à região do Xingu, o Alto Javari tem uma diversidade linguística e destacamos que a língua Marubo² é a mais falada na cidade onde se realiza o curso de PARFOR.

Neste cenário de sala de aula, chamou-nos a atenção dois aspectos da formação do professor indígena: a relação deles como leitor, isto é, o processo constante de letramento e as questões sobre a identidade cultural de cada etnia. Não abordaremos aqui nenhum tratado antropológico sobre cultura e leitura, mas queremos refletir sobre a perspectiva de um letramento social, isto é, a leitura das culturas aqui é pensada de maneira interrogativa, a saber, qual a relação fundamental no processo de leitura e

¹ Ressalta-se que muitos parentes indígenas dominam outras línguas além da materna. Em diálogo com os educadores indígenas percebemos que alguns falavam também idiomas de outras etnias presentes no Alto Javari, além do Espanhol, já que esta região faz fronteira com o Peru e a Colômbia.

²Para maior conhecimento sobre a Língua Marubo indicamos a tese do linguista Sanderson Castro Sores de Oliveira “Contribuições para reconstrução do Protopáno”, UNB, 2014.

formação do leitor entre o texto e a fruição que ele proporciona? A princípio poderíamos pensar no objeto texto como aquele que “é um produto cujo destino interpretativo deve fazer parte do próprio mecanismo gerativo” (Eco, 2011, p. 39). Neste sentido, a relação de leitura no curso de formação do docente indígena é vista como processo estratégico de gerar o texto. Tal relação de leitor-texto-leitura se dará no campo da interpretação a partir da vivência na comunidade e na interação com o segundo idioma, ou seja, LPL2. Em outras palavras, a leitura do professor indígena está imbricada com sua identidade, isto é, faz parte do letramento como postula Magda Soares (1998), dando a este um sentido mais além do ato da alfabetização – no nosso contexto, a aprendizagem de uma segunda língua –, consiste em práticas de leitura e de escrita que vão além da alfabetização no sentido da função de aprender a ler e escrever um dado idioma.

Além do que expusemos anteriormente, letramento (cultural), sobretudo, no que tange ao ensino de língua portuguesa no contexto da educação indígena, requer, além da formação, algo mais profundo que é pensar a escola com lugar requerido “pelas comunidades indígenas como espaço de construção de relações intersocietárias baseadas na interculturalidade e na autonomia política” (Henrique, 2007, p.9). Neste aspecto, pensamos a identidade cultural como identificação e a escola como espaço de intercâmbios culturais em que aprender a língua portuguesa dará ao sujeito indígena ferramenta para posicionar-se politicamente frente às demandas sociais. Assim, pensamos a identidade cultural sob a perspectiva de uma

tentativa de rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas que a questão da identidade — ou melhor, a questão da identificação, caso se prefira enfatizar o processo de subjetivação (em vez de práticas discursivas) e a política de exclusão que essa subjetivação parece implicar — volta a aparecer (Hall, 2000, p. 105).

No estrado das questões sobre identidade – que é complexa e com discussões profícuas – nesta comunicação a delimitamos como a possibilidade de compreender a relação da subjetivação e as exclusões que ela pode trazer. De fato, Hall (2000) assevera que a identificação “é, pois um processo de articulação, uma suturação, uma sobre-determinação, e não uma subsunção” (p.106). Nesse aspecto, o ensino de LPL2 se dá nas sendas da identificação cultural que se articula com a diferença e não há uma

possibilidade de separação entre ambas. Em outras palavras, estamos no contexto de aprender a língua do outro para afirmar a minha cultura. Desta maneira, pensamos o sujeito forjado no discurso e assim este se torna processo inacabado da prática coletiva. Tanto o conhecimento de outras tradições como o ato de se constituir como indivíduo inserido em uma minoria, colocam em evidência as fronteiras simbólicas, as possibilidades que o idioma possa ofertar. Desse modo, essa fronteira será vista como a apropriação do idioma português e o posicionamento do sujeito frente a outras identidades.

1. Traçado metodológico

O paneiro, um cesto feito de palha de palmeiras, muito utilizado nas culturas amazônicas, nos servirá de metáfora para compreender o processo metodológico da pesquisa com professores indígenas no âmbito da Língua Portuguesa como L2.

Ao se ter em mente que nossa pesquisa se dá no contexto da formação de professores indígenas de várias etnias e que têm o Português como Segunda Língua, surgiu-nos um questionamento que é o fio de palha para o primeiro traçado do cesto: como o professor indígena utiliza a Língua Portuguesa para expressar-se quando é questionado quem el(a) é? Essa indagação nos remete a duas categorias, a saber, a formação do professor no contexto de LPL2 e o letramento a partir da apropriação do idioma escrito. Assim, tem-se a meta de analisar a relação da escrita (letramento) diante de uma pergunta problema “quem sou eu”, levando-se em conta o contexto do idioma e as culturas indígenas apresentadas nos documentos de autoria dos professores em atualização pedagógica. Faz-se relevante que este objetivo principal está desmembrado em outros três que tentarão dar conta da totalidade da análise: (1) Apontar os elementos das identidades indígenas no texto; (2) Descrever as práticas de letramento a partir da apropriação da LPL2 e (3) Apontar elementos de interseção entre a Língua Materna e a Língua Portuguesa como Segunda Língua.

Em relação aos procedimentos apontamos três etapas. A primeira foi “o contexto de pesquisa na área de português para falantes indígenas do Alto Javari”. Neste momento, o contato e a vivência em sala de aula durante janeiro de 2017 no curso supracitado foi primordial para surgir as inquietações que levaram a esta

pesquisa. Durante o período das aulas, interagimos com os estudantes em um ambiente de mútuo conhecimento. Houve uma atmosfera de confiança desde a apresentação do docente facilitador e dos educandos até a autorização da parte destes para utilizar os materiais coletados durante as aulas como *corpus* na pesquisa “Contextos indígenas e culturas tradicionais (e/ou periféricas): linguagem, saberes e pensamento”³

A segunda etapa foi o registro escrito – neste caso registro de dados para análise – cada professor em formação foi convidado a apresentar-se através da escrita. Para isso, foi proposta uma pergunta, apesar de sua complexidade filosófica: “Quem sou eu⁴”. Depois de realizada a escrita, recolhemos e passamos para a etapa seguinte.

Nesta terceira e última etapa, se deu a leitura e a análise dos textos escritos a partir de três categorias: a língua Portuguesa como Segunda Língua; o letramento e os aspectos das identidades indígenas que abordaremos de maneira específica na análise posterior. Ressalta-se que na interpretação dos textos produzidos pelos professores em formação, utilizamos a perspectiva do método hermenêutico como empírico de investigação. A escolha deste método foi importante para eliminar o que Weller, citando a ideia de Karl Mannheim, aponta como a necessidade de “transcender o nível do senso comum nas análises científicas” (2010, p.2). O pensador alemão assevera que:

se olharmos para um ‘objeto natural’, vemos à primeira vista aquilo que a caracteriza, contudo, um produto cultural, não pode ser compreendido em seu próprio e verdadeiro sentido se nos atermos simplesmente sobre aquele ‘nível de sentido’ que ele transmite quando o olhamos inteiramente em seu sentido expressivo e documentário, se quisermos esgotar inteiramente seu significado (Mannheim citado por Weller, 2016, p. 2).

O fenômeno no contexto desta investigação científica é apropriação da Língua Portuguesa pelo falante indígena e sua expressão identitária na escrita. Tal perspectiva

³ Este é o projeto em construção para ser desenvolvido no NEPILLiFI - Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguagem, Leitura, Formação do Leitor e Interatividade, na UNILAB-Campus dos Malês/BA

⁴ O Professor Sanderson Castro ministrou a disciplina “Português específicos I” no Curso de Pedagogia Intercultural Indígena, PARFOR-UEA, na cidade de Atalaia do Norte. Após sua atuação como professor da supracitada disciplina, passou-me o conjunto de texto para que eu pudesse preparar as aulas da disciplina subsequente: “Português para fins específicos II”. Somente depois de minha experiência em sala de aula, resolvi adicionar a produção textual realizada em sala de aula pelo professor Sanderson Castro nesta análise. Ressalta-se a sua autorização para o uso deste material com fins de análise e produção de pesquisa científica como reflexão da prática pedagógica e do retorno para melhoramento do curso.

leva-se em conta a leitura e o letramento do docente em formação. Nesse sentido, a hermenêutica proporciona uma interpretação ampla e crítica do item em questão.

Ao se pensar na hermenêutica, sabe-se que é um campo de variadas concepções filosóficas já postuladas por Schleiermacher (1768-1834), Dilthey (1833-1911), Weber (1864-1920), Mannheim (1893-1947), Heidegger (1889-1976), Gadamer (1900-2002), Habermas (1929-) e Ricoeur (1913-). No entanto, para fazer o recorte metodológico que se propõe aqui, indicamos que esta pesquisa teve o viés metodológico da hermenêutica objetiva. “Trata-se de uma proposta metodológica de coleta e análise de dados empíricos desenvolvidos e fundamentados na prática e não em categorias teóricas previamente elaboradas, cujo objetivo é a reconstrução do meio social pesquisado” (Weller, 2010, p. 8). Dessa maneira, se propõem uma pauta para a interpretação dos textos produzidos por professores indígenas. Para isso, há que se fazer uma análise dos segmentos do documento, isto é, a interpretação do texto escrito pelo informante será realizada a partir da reconstrução de segmentos. Assim, algumas perguntas podem auxiliar essa etapa: quais problemas podem surgir quando o docente em formação utiliza o segundo idioma? Ou que atitude o informante deixa expresso no texto quando descreve os aspectos de sua identidade cultural indígena? Essas indagações nos ajudarão a interpretar os dados coletados em sala de aula.

Diante do exposto anteriormente, podemos propor uma resposta inicial para nossa problemática –o professor indígena em formação se apropria da LPL2 de maneira elementar e preenhe de elementos estruturais de sua língua materna, acentuando os elementos indetentários e expressando-se a partir de práticas de letramentos independente do uso proficiente do segundo idioma. Dessa maneira, o facilitador do curso de LPL2 pode, a partir dos problemas apresentados na fala e na escrita do segundo idioma, elaborar estratégias que levem o aprendente ao uso comunicativo da segunda língua.

2. Dados e análise

O *corpus* em análise aqui é composto por 25 textos. Destes um é escrito por uma professora em formação, os outros vinte e quatro são de autoria masculina. Dado o pouco espaço para estabelecer a análise de todo o material, apresentaremos aqui somente cinco informantes cujos nomes serão substituídos por professor em formação

(PEF) 1, 2, 3, 4 e 5. A partir de seus escritos traçaremos a interpretação hermenêutica do texto, observando como a LPL2 é utilizada e quais elementos de expressão identitária indígena surgem no texto.

Para compreendermos a estrutura do texto e o uso da LPL2 informamos que do ponto de vista do gênero textual todos os cinco fez uma descrição de si, utilizando as características deste gênero: verbo no presente, adjetivos e verbos copulativos, por exemplo.

Na escrita em Língua Portuguesa pelos indígenas percebeu-se uma gradação – chamamos aqui de gradação em sentido comparativista dos textos em análise, pois tentamos interpretar o resultado da escrita e as problemáticas surgidas no uso do segundo idioma. Os informantes PEF 1, PEF 4 e PEF 5 fazem o uso da LPL2 de forma sucinta, apresentando frases curta ao longo do texto que em geral tem oito linhas:

Eu sou povo Matis, eu sou meu nome *PEF1*. Meus pais são Matis e Korubo vivem nas aldeias. Meu povo é Matis e Korubo.
minha aldeia é K..., minha aldeia é T... A minha família é Matis, minha familia é Korubo
(Texto do Informante PEF 1)⁵

Percebe-se que o informante tem o domínio elementar e restrito do idioma português e isso limita a continuação de seu texto. Não iremos aqui aprofundar as questões de coerência e coesão. O que se faz relevante aqui como se processa a aprendizagem de LPL2 e suas problemáticas expressas no texto do informante. Segundo Cesteros (2006) a aquisição de uma língua é o modo pelo qual chegamos a conhecer a língua materna, enquanto aprendizagem é processo que se tem para conhecer uma segunda língua (cf. p. 73). Neste caso, a aprendizagem de LPL2 pelas comunidades indígenas leva-se em consideração alguns fatores: o contexto de não imersão dos professores em formação – quando eles estão nas aldeias distantes da cidade – e dificuldades que sentem ao ter acesso ao sistema escrito da segunda língua.

meu nome é *PEF 5* Etnia marubo minha comunidade. Alto curaça. e Esta lecionando Fundamental. nome do e meu pai D.M. meu povos étnia marubo Fiver conjunto. É minha pequena pocas gente 40 pessoas. uma maloca, e 7 casa de baxiuba. A minha Família, clã de e clã de solaõ, (TEXTO do informante PEF 5).

⁵Mantivemos o texto na íntegra para melhor realizarmos a análise estrutural e conjuntural do *corpus*.

Os aspectos elementares da Língua Portuguesa estão presentes à medida que o autor do texto acima descreve a si e sua comunidade. As frases curtas e a ausência de conectivos nos fazem refletir sobre o ensino da gramática. Neste contexto, concebemos que o ensino de LPL2 é um “processo marcado pelo predomínio da comunicação, a gramática explicitada na aula vai surgir sempre como uma decorrência do que estiver sendo tratado e merecerá momento de explicação, ilustração e automatização de pontos que emergirem (Almeida Filho, 2011, p. 86). O aprendente já tem o domínio básico da estrutura da segunda língua, assim, o facilitador em sala de aula pode elaborar as atividades pontuais, observando o processo multivelado em que a abordagem e a competência comunicativa podem estar unidas, ou melhor, “emanada de uma dada filosofia de ensinar para o caso dos professores, e de uma filosofia de aprender para os alunos aprendizes de uma nova língua” (Almeida Filho, 2014, p.139). Neste caso, a abordagem de ensino visualiza a identidade tanto do professor quanto do aprendente estabelecendo uma correspondência entre a prática em sala e a necessidade, por exemplo, da gramática, quando surge a necessidade do professor em formação.

Neste processo de ensino-aprendizagem, se faz relevante que o mediador observe as nuances da identidade, especificamente aqui, a identificação cultural indígena. Esta é marcada e construída “por meio da diferença e não fora dela” (Hall, 2000, p. 110). O que está em jogo é a relação com o outro, isto é, com aquilo que falta. Em outras palavras, a identidade cultural é construída em um processo de interação com o aquilo que é diferente. Neste aspecto o ensino e aprendizagem de uma segunda língua se movem no terreno da constituição da identidade social e no jogo das diferenças. Assim, podemos ver nos exemplos abaixo:

Exemplo 1:

Eu sou uma mulher guerreira trabalhadeira da etnia Kanamari minha profissão É da aula na minha comunidade (Texto do informante PEF 3).

Exemplo 2

Os meus pais são do povo Kanamari que migraram do Juruá para o rio Itacoai no tempo da chegada dos portugueses extraidores de caucho e seringa naquela decada (Texto do informante PEF2)

Nos excertos acima, observamos dois aspectos relevantes para nossa análise: o primeiro é o letramento social e a constituição da identificação cultural, quando ambos

expressam aspecto, por exemplo, a coragem “mulher” guerreira e a migração dos povos indígenas devido às invasões de suas terras. Faz-se necessário que tomemos cuidado com o letramento visto de uma única forma como hierárquico e etnocêntrico, pois se “existem múltiplos letramentos, como foi que uma variedade particular veio a ser considerada como único letramento?” (Street, 20014, p.121). Há que se observar outra perspectiva como “Street propõe um modelo “ideológico” de letramento, que reconhece que as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como “letramento” e nas relações de poder a ele associadas” (Bagno, 2014, p.13). Em outras palavras, o letramento está além do domínio escolar do segundo idioma, é, em verdade, o uso da LPL2 em múltiplas práticas sociais.

Percebemos que a complexidade em sala de aula pode render reflexões sobre a identidade tanto do professor formador quanto a do professor indígena em formação. São traços compartilhados como gênero, história de vida, idade, pertencimento étnicos, entre outros (Cf. Almeida Filho, 2011, p.18). A sala de aula pode ser o ambiente em que as identidades se intercambiam e proporcionam múltiplos aspectos do letramento social.

3. Considerações finais

As questões sobre identidade estão presentes em todos os textos escritos pelos professores em formação. A expressão “Eu sou” indica muito mais elementos identitários e outras possibilidades de compreender a cultura indígena quando os sujeitos docentes se valem da LPL2. Sem dúvida a identificação e a expressão de si passam pela trilha do caminho da linguagem, pois quando o informante PEF 4 “Meu pai é mayoruna. minha mãe mayoruna eu sou povo matses” (Texto do informante), há uma relação do sujeito frente ao outro que se instaura nos entremeios da língua em processo de aprendizagem.

Neste contexto de apresentação, de reconhecimento de si é que o mediador em sala de aula pode valer-se da abordagem

como conceito matricial constituído de conhecimento relevante a ser combinado com capacidades potenciais de ação, de decisão de agir de certo modo e ação de ensinar ou de

aprender de fato. Capacidades distintas de agir na aprendizagem e no ensino de línguas a partir de conhecimentos sejam eles informais ou formalizados, marcadas por dadas atitudes com relação aos objetos “ensino” e “aprendizagem”, são chamadas de *competências de ensinar* e de *aprender línguas* (Almeida Filho, 2014, p. 14 – grifo do autor).

No cenário apresentado acima, a apropriação da LPL2 ganha uma perspectiva de cumplicidade. O professor que media o aprendizado do idioma pode ter consciência de que o ato de ensinar e aprender uma língua se dá a partir de uma abordagem dos letramentos (assim mesmo no plural), isto é, contemplar o conhecimento cultural e social do professor em formação e oportunizar-lhe estratégias que desenvolvam sua competência na língua alvo. Neste caso, tomamos com exemplo algumas sugestões de Long&Lacorte (2007) que estão associadas ao ensino do Espanhol, mas podemos aplicar ao ensino de LPL2:

- Hacer participar a todos los alumnos en clase.
- Convertir a los alumnos y no al profesor en el centro de atención.
- Dar a los alumnos el máximo de oportunidad de los alumnos.
- Ser tolerante con los errores de los alumnos.
- Desarrollar la confianza de los alumnos.
- Enseñar estrategias de aprendizaje.
- Responder a las dificultades de los alumnos y tomarlas como base.
- Utilizar el máximo posible de actividades para realizar entre alumnos.
- Fomentar la cooperación entre alumnos.
- Practicar la precisión y la fluidez.
- Ocuparse de las necesidades e intereses de los alumnos. (p. 106).

É extremamente relevante que o professor formador focalize a necessidade do aprendente e, a partir de uma abordagem que contemple as questões de letramentos e de identidade cultural, dê oportunidade e ofereça ferramentas para que o professor indígena em formação se aproprie do segundo idioma de maneira natural, comunicativa e política.

Por fim, as questões sobre a aprendizagem de LPL2 pelos professores em formação das aldeias indígenas do Alto Javari requer, inicialmente, duas posições do

mediador do curso de Pedagogia Intercultural Indígena. A primeira é a aplicação de uma abordagem que contemple e dê conta de um aprendizado para fluidez da comunicação no segundo idioma estrangeiro, neste caso a Língua Portuguesa. A segunda é olhar as identidades indígenas como fator primordial para as práticas de letramentos. Em outras palavras, ensinar a segunda língua não deve ser um exercício apartado da visão política, cultural e social que cada aprendente tem de seu entorno.

4. Referências

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Brasília: EdUnB, 2007.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Fundamentos da Abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2011.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Sobre competências de ensinar e de aprender línguas. Em: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Competências de Aprendizagem e Professores de Línguas**. Campinas: Pontes, 2014. p. 11-34.
- BAGNO, Marcos. Prefácio. Em: STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 13-15.
- BATISTA, Erika. **Iniciação científica em Ciências Humanas**. Ciritiba: Ibepex, 2010.
- CESTEROS, Susana Pastor. **Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas**. Alicante: Universidad de Alicante, 2006.
- CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. O Português para falantes de outras línguas: redefinindo tipos e conceitos. Em: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. **Projetos Iniciais em Português para falantes de outras línguas**. Brasília: EdUnB, 2007. p. 57-85.
- ECO, Humberto. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? Em: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.
- HENRIQUES, Ricardo et al. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: Secad/MEC, 2007.
- Long, D.; Lacorte, M. (2007). La enseñanza del español como segunda lengua: perspectivas históricas y metodológicas. En: Lacorte, M. (coord.). **Lingüística aplicada del español**. Madrid: ARCO. P. 83-115.
- SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- WELLER, Wivian. A hermenêutica como método empírico de investigação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt17-3288-int.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2016, 16:30.