


Produção textual na educação escolar indígena: ensino intercultural e bilíngue na prática /

Producción textual en la educación escolar indígena: enseñanza intercultural y bilingüe en la práctica


*Vítor Jochims Schneider**

Docente adjunto do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul, Brasil. Doutor em estudos da linguagem pela UFRGS (2016). Atualmente desenvolve projetos de pesquisa e extensão na área da educação escolar indígena.

 <https://orcid.org/0000-0002-4135-2083>

*Natália Uriarte Fauro***

Graduanda em Licenciatura em Letras Português na Universidade Federal de Santa Maria (2022- atual). Participa de projetos de ensino e extensão voltados à educação escolar indígena e à educação popular. Faz parte do Grupo de Estudos em Linguagem e Interculturalidade (GELI/ UFSM). Desde 2023, atua como educadora de Literatura no curso preparatório Pré-Universitário Popular Alternativa (UFSM).

 <https://orcid.org/0009-0006-9999-4798>

Recebido em 15 fev. 2025. **Aprovado** em: 29 abr. 2025.

Como citar este artigo:

SCHNEIDER, Vítor Jochims; FAURO, Natália Uriarte. Produção textual na educação escolar indígena: ensino intercultural e bilíngue na prática. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 14, n. 3, e6328, jun. 2025. DOI: 10.5281/zenodo.15612151

RESUMO

Este artigo tem como finalidade propor para discussão a elaboração de materiais didáticos de produção textual destinados à educação escolar indígena a partir de uma experiência educacional vivenciada no interior do Rio Grande do Sul, em 2024, com uma escola Guarani-Mbya. Metodologicamente, o trabalho ancora-se na proposta de sequência didática de base sociointeracionista (Schneuwly, Dolz, 2004). O aporte teórico baseia-se nos estudos acerca da educação escolar indígena (Meliá, 1979; Cavalcanti, Maher, 2005; Luciano, 2011), da educação como processo formativo e emancipatório (Freire, 2024) e do ensino de produção textual na educação básica (Menegassi, 2003). Desse modo, tem-se como resultado a apresentação e análise de uma sequência didática centrada no gênero discursivo comentário argumentativo (Costa, 2022) e na tragédia climática que ocorreu no estado gaúcho em 2024. Por fim, são propostas reflexões teórico-metodológicas sobre a complexidade do trabalho com línguas e com a

*

 vitlor.jochims@ufsm.br

**

 natalia.fauro@acad.ufsm.br

elaboração de textos em Português em contextos interculturais e bilíngues marcados por uma cultura de base oral e pela presença de uma língua indígena como primeira língua.

PALAVRAS-CHAVE: Educação escolar indígena; Ensino de produção textual; Interculturalidade; Educação bilíngue

RESUMEN

Este artículo tiene como finalidad proponer para discusión la elaboración de materiales didácticos de producción textual destinados a la educación escolar indígena a partir de una experiencia educacional vivenciada en el interior del Rio Grande do Sul, en 2024, con una escuela Guarani-Mbya. Metodológicamente, el trabajo se ancla en la propuesta de secuencia didáctica de base sociointeraccionista (Schneuwly, Dolz, 2004). La contribución teórica se basa en los estudios acerca de la educación escolar indígena (Meliá, 1979; Cavalcanti, Maher, 2005; Luciano, 2011), de la educación como proceso formativo y emancipatorio (Freire, 2024) e del enseñanza de producción textual en la educación básica (Menegassi, 2003). De este modo, se tiene como resultado la presentación y análisis de una secuencia didáctica enfocada en el género comentario argumentativo (Costa, 2022) y en la tragedia climática que ocurrió en el estado del Rio Grande do Sul en 2024. Finalmente, se proponen reflexiones teórico-metodológicas acerca de la complejidad del trabajo con lenguas y con la elaboración de textos en Portugués en contextos interculturales y bilíngües marcados por una cultura de base oral y por la presencia de una lengua indígena como primera lengua.

PALABRAS CLAVE: Educación escolar indígena; Enseñanza de producción textual; Interculturalidade; Educación Bilingüe.

1 Introdução

No final do século XX, após décadas de políticas assimilacionistas, os povos indígenas no Brasil conquistaram, pela primeira vez na História, direitos legais inalienáveis com a homologação da Constituição Federal de 1988. O capítulo VIII assegurou em seu primeiro artigo os direitos basilares para uma vida com dignidade: “São 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, 1998, artigo 231). Outra conquista fundamental foi reconhecida e garantida no capítulo III da Carta Magna, “Da Educação, da Cultura e do Desporto”: o direito ao uso das línguas indígenas e de processos de aprendizagem específicos no ensino fundamental (Brasil, 1998, artigo 210). Este reconhecimento histórico dos direitos legais indígenas deve ser lembrado constantemente em discussões contemporâneas que envolvam reflexões sobre linguagem e ensino, como é o caso deste artigo, pois foi também uma vitória do multilinguismo e da educação brasileira.

Ao dialogar sobre esta pauta é pertinente pontuar também outros dois importantes documentos normativos: o primeiro é a lei nº 9.934/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), publicada no final da década de 1990, que ampliou o direito ao uso das línguas indígenas ao ensino médio e reconheceu a educação escolar indígena como

uma modalidade diferenciada, bilíngue e intercultural; o segundo é o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, lançado pelo Ministério da Educação em 1998, que propôs parâmetros para a educação escolar indígena no Brasil.

Diante desse contexto, percebe-se que dos anos 80 a 2000 houve um aumento significativo no campo jurídico sobre os direitos dos povos indígenas, no qual questões linguísticas e educacionais foram postas no centro da discussão. Concomitantemente, surgiram também os estudos pioneiros sobre o fenômeno conhecido como “Português Indígena”, organizados por Rosa Virgínia Mattos e Silva (1988), que olhou para o Português Kamayurá, e Charlotte Emmerich (1992), que voltou sua atenção para o Português de contato no Parque Nacional do Xingu. A partir dos anos 2000, a academia brasileira tomou as variações de Português faladas pelos povos indígenas como objeto de estudo em diferentes áreas, como na Sociolinguística (Christino, Lima e Silva, 2012; Lucchesi, Simas, 2020), na Pragmática (Christino, 2018; Christino, Costa, 2020) e nos estudos de Aquisição de L2 (Amado, 2015; Peixoto, 2020) para citar apenas algumas.

Após observar esses novos rumos significativos na legislação e na pesquisa, é hora de olhar para os impactos no “chão da escola”. Segundo Ferraro (2011), no Censo de 1991 cerca de 50% da população indígena era alfabetizada em língua materna e/ou em língua portuguesa; em 2000, este percentual deu um salto para 74,8%. Nos censos seguintes, o número de pessoas indígenas alfabetizadas aumentou novamente: em 2010, foi para 76,6%; em 2022, último dado atualizado do Censo Indígena, chegou à taxa histórica de 84,9% (IBGE, 2022). O crescimento exponencial nas taxas de alfabetismo da década de 90 até 2022 é reflexo da expansão no número de escolas situadas em terras indígenas e de estudantes indígenas matriculados na educação básica.

Considerando essas mudanças nos campos jurídico, acadêmico e escolar brasileiros nas últimas quatro décadas, cabe o seguinte questionamento: quais são os desafios enfrentados na educação escolar indígena hoje? Se há uma sólida legislação vigente sobre o direito ao ensino diferenciado, intercultural e bilíngue; se há pesquisas linguísticas sobre os aspectos específicos das variações de Português faladas pelos povos indígenas; se há escolas em terras indígenas registrando altos índices de alfabetização, então, o que ainda falta?

Estas perguntas provocadoras poderiam trazer à tona diferentes pautas, todas igualmente importantes — o número ainda reduzido de professores indígenas; a necessidade de mais ofertas de licenciaturas interculturais para formação profissional desses docentes; as dificuldades de recursos humanos e materiais enfrentadas por tantas escolas; a demanda por materiais didáticos

diferenciados, bilíngues e adequados ao contexto das comunidades. São vários os empecilhos na busca por uma educação escolar indígena de qualidade que seja condizente com aquilo que é preconizado na legislação; no entanto, neste trabalho, nos deteremos na última questão mencionada: a busca por materiais didáticos, com foco nas disciplinas relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa.

Esta proposta de reflexão parte de uma experiência educacional vivenciada no interior do estado do Rio Grande do Sul. De acordo com os dados do Censo de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há mais de oitenta e oito mil indígenas habitando a região Sul do país; a maior parte desse contingente, cerca de 40%, está concentrada no RS. Estes dados fortalecem a desconstrução da imagem do estado gaúcho como um território ocupado exclusivamente por descendentes de imigrantes europeus, uma falácia que foi enraizada no imaginário social e que ainda hoje é defendida por certos grupos políticos. Território original dos povos Guarani-Mbya, Kaingang, Xokleng e Charrua, moradia atual de indígenas de diversas outras etnias oriundos de todas as regiões do país, o estado mais meridional do Brasil é marcado por um multilinguismo no qual o Português divide espaço não apenas com as línguas de herança europeia, mas também com as línguas originárias.

Ainda de acordo com o censo de 2022, há cinquenta terras indígenas no estado — contando terras em estudo, declaradas, delimitadas e regularizadas e reservas indígenas — e cento e duas escolas indígenas¹, que abarcam cerca de 6,4 mil estudantes. Em Santa Maria, na região central do Rio Grande do Sul, localizada na região central do estado, há duas aldeias indígenas situadas em terras ainda não plenamente demarcadas: a *Tekoa Guaviraty Porã*, do povo Guarani-Mbya (tronco linguístico Tupi-Guarani), e a *Êmã Kětȳjug Tēgtũ*, do povo Kaingang (tronco linguístico Macro-Jê). Nas duas comunidades há instituições próprias de ensino: a Escola Estadual Indígena de Educação Básica Yvyra'i Ja Tenonde Vera Miri na tekoa Guarani-Mbya, e a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Augusto Opê da Silva na aldeia Kaingang.

Nesta cidade também está localizada a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Vinculado a ela está o Grupo de Estudos em Linguagem e Interculturalidade (GELI), que abriga

¹ Esta discrepância entre o número de terras indígenas e de escolas indígenas no Rio Grande do Sul deve-se ao fato de que há estabelecimentos de ensino em aldeias que ainda não passaram pelo processo de federalização e, por conta disso, não são contabilizadas como “terras indígenas” nos cálculos do estado.

projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados ao trabalho colaborativo entre graduandos das Licenciaturas, professores indígenas e as escolas indígenas da região. Inserido nesse contexto, este artigo visa apresentar reflexões teórico-pedagógicas desenvolvidas dentro do Grupo de Estudos acerca da elaboração de materiais didáticos destinados ao ensino de leitura e produção textual em Língua Portuguesa na escola Guarani-Mbya.

A próxima seção do artigo apresenta um panorama sobre a educação escolar indígena no Brasil. Em seguida, a terceira seção aborda a realidade sociolinguística do povo Guarani-Mbya e, mais especificamente, da *Tekoa Guaviraty Porã*, que abriga a escola com a qual o Grupo de Estudos desenvolveu o presente projeto. A quarta expõe um recorte dos materiais elaborados e, ao mesmo tempo, propõe reflexões teórico-metodológicas. Por fim, a quinta seção finaliza o trabalho com considerações finais sobre o ensino de línguas e de produção textual nas escolas indígenas.

2 Educação Escolar Indígena

Falar sobre educação escolar indígena implica compreender em que medida esta se diferencia da educação indígena; (re) conhecer a trajetória histórica de luta dos povos indígenas em busca dos seus direitos, dentre eles, o direito à um ensino diferenciado; e entender a situação das escolas indígenas no contexto brasileiro contemporâneo. Diante disso, esta seção busca fornecer ao leitor um panorama geral de informações acerca desses importantes tópicos.

2.1 Educação indígena e educação escolar indígena

Na introdução do livro *Educação Indígena e Alfabetização*, Bartolomeu Meliá (1979, p. 07) afirma: “a educação pode dar-se muito bem sem alfabetização”. Com base nesta concepção, o jesuíta e antropólogo diferencia os processos educativos tradicionais dos povos indígenas, que preparam os novos membros para a vida em sociedade dentro da sua cosmovisão e cultura — a *educação indígena* —, do sistema formal de ensino imposto pela ideologia dominante — a *educação para o indígena*. Sob a mesma ótica, Cavalcanti e Maher (2005) diferenciam os dois processos da seguinte forma:

esta [a educação indígena] se refere aos processos tradicionais de socialização da criança e do jovem no interior do universo cultural de cada povo indígena, enquanto a primeira [a educação escolar indígena] se refere ao processo de escolarização dessas crianças e desses jovens, de modo a instrumentalizá-los para as situações de contato com o mundo dos brancos. (Cavalcanti, Maher, 2005, p. 5)

É importante ter esta diferenciação em mente para compreender que a próxima subseção abordará um breve panorama histórico das relações estabelecidas entre os povos indígenas e as instituições dominantes no tocante ao ensino formal. Ressalta-se que, antes da invasão europeia, os povos originários no Brasil possuíam majoritariamente culturas ágrafas, baseadas na oralidade, de modo que a tecnologia da escrita foi uma das várias imposições culturais e, portanto, esteve vinculada intimamente à violência simbólica praticada pelos colonizadores.

2.2 Breve panorama histórico da educação escolar indígena

De acordo com Medeiros (2018), tradicionalmente os historiadores dividem a história da educação escolar indígena em dois momentos: o primeiro abarca desde o processo colonizador empreendido pelos portugueses a partir do século XVI até as políticas assimilacionistas que se fizeram presentes até o fim do século XX; o segundo diz respeito ao período posterior à década de 1970, marcado pela conquista de direitos legais com a Constituição Federal de 1988 e pela defesa de uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue. Embora estas sejam as linhas gerais do percurso histórico, cabe lembrar que o contato entre os povos indígenas e a sociedade não-indígena não ocorreu de maneira homogênea, haja vista que em cada região do país as comunidades originárias relacionaram-se de diferentes maneiras com os invasores e com o ensino formal.

De modo geral, aponta-se que os primeiros agentes na escolarização dos povos indígenas foram os jesuítas, enviados ao território pela coroa portuguesa para catequizar e, dessa forma, auxiliar na assimilação e dominação. Conforme Meliá (1979) citando o sociólogo brasileiro Florestan Fernandes (1975), os missionários da Companhia de Jesus implementaram, na prática, uma política de destribalização que desestabilizou a estrutura social de muitas comunidades, afetando diretamente a influência dos pajés e do xamanismo e as relações culturais estabelecidas entre homens e mulheres, e entre os povos e a natureza. Entretanto, não se deve imaginar que os povos indígenas foram passivos nesse processo, pelo contrário, eles encontraram formas de

resistência em meio às políticas etnocêntricas e assimilacionistas. Segundo Gersem Luciano (2011), antropólogo Baniwa,

mesmo diante de um processo colonial repressor e negador de identidades que tentou apagar a memória ancestral coletiva dos povos indígenas, as novas marcas diacríticas da cultura pós-contato foram sendo apropriadas e ressignificadas, reconstruindo e reatualizando cosmologias próprias, o que revela dinamismo indígena frente às mudanças bruscas impostas pelo colonialismo e capacidade de constante reavaliação das estratégias de contato (Luciano, 2011, p. 89).

No final do século XVIII, sob ordem do Marquês de Pombal, primeiro-ministro do rei D. José I, os jesuítas foram expulsos do território, e o “Diretório dos Índios” (1757) foi homologado. Dentre as novas medidas políticas estava a implementação de escolas públicas nos povoados indígenas, “uma para os Meninos, na qual se lhes ensine a Doutrina Cristã, a ler, escrever, e contar [...]; e outra para as Meninas, na qual, além de serem instruídas na Doutrina Cristã, se lhes ensinará a ler, escrever, fiar, fazer renda, costura, e todos os mais ministérios próprios daquele sexo” (Almeida, 1997, p. 370). Nesses ambientes escolares, era proibido o uso das línguas maternas e das línguas gerais², de modo que o chamado “Diretório dos Índios” deveria garantir a utilização da língua portuguesa. Nesse sentido, cabe destacar que esta política linguística teve efeitos muito mais simbólicos do que concretos, principalmente na região norte, na qual a língua geral amazônica foi utilizada até meados do século XIX (Faraco, 2019).

Durante o século XIX não houve mudanças significativas na educação destinada aos povos indígenas. No início do século seguinte, já no período republicano, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi criado. Este órgão governamental deu continuidade às tentativas de assimilação e ficou responsável pela tutela dos povos originários, pois eles eram considerados legalmente incapazes de administrar as suas próprias vidas. O SPI organizou o estabelecimento de escolas nos aldeamentos a serviço do projeto estatal de integração dos indígenas à sociedade nacional e da sua transformação em trabalhadores rurais.

Em meados do século XX, o Serviço de Proteção ao Índio foi extinto e em seu lugar surgiu a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que seguiu com a mesma política indigenista nas escolas. Durante esse período, o Estado brasileiro também firmou um convênio com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) que fez uso de um ensino bilíngue para inserir a língua portuguesa, alinhado

² As línguas gerais desenvolveram-se no Brasil como um dos efeitos linguísticos da colonização. Na costa sul do território, esteve presente a língua geral paulista, de base tupi, e na região amazônica vigorou a língua geral amazônica, baseada no Tupinambá (Faraco, 2019).

ideologicamente com o projeto integracionista. Diante disso, percebe-se que a educação escolar marcou a história dos povos indígenas por séculos como um instrumento de assimilação, não apenas invalidando as culturas e línguas originárias como também buscando a sua desintegração. Nesse contexto, compreende-se a asserção de Meliá (1979, p. 60): “A alfabetização quer assimilar o índio; o índio quer assimilar a alfabetização, mas para não ser assimilado”.

Esta realidade foi modificada significativamente apenas a partir da década de 1970, com o surgimento e a articulação do Movimento Indígena, que atuou diretamente na Assembleia Constituinte e conquistou, pela primeira vez na história da legislação brasileira, direitos legais com a homologação da Constituição Federal de 1988. O capítulo VIII, intitulado “Dos Índios”, assegurou o direito originário aos territórios e às organizações sociais, línguas, crenças e tradições, bem como reconheceu o uso das línguas maternas e de processos específicos de aprendizagem nas escolas. Esta conquista memorável abriu as portas para que, poucos anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/1996) reconhecesse a educação escolar indígena como *diferenciada*, *intercultural* e *bílingue* e atribuisse, ao sistema de ensino da União, o desenvolvimento de projetos e programas com vistas à implementação dessa modalidade de ensino.

Contemporaneamente, professores e pesquisadores indígenas têm apontado a educação escolar como um instrumento de empoderamento para que as crianças e jovens saibam tanto circular e interferir na sociedade não-indígena quanto valorizar e preservar os seus saberes tradicionais. Dessa maneira, é fundamental que as noções de educação *intercultural* e *bílingue* não sejam apenas uma normativa legal, mas que apareçam efetivamente nas práticas pedagógicas e possibilitem o alcance dos objetivos das comunidades indígenas para as escolas. Nesse sentido, Luciano (2011) destaca as potencialidades do ensino formal para os povos indígenas.

A forte demanda contemporânea por educação escolar por parte dos povos indígenas do Brasil tem um sentido histórico na trajetória vivenciada por eles. Ela é percebida como uma oportunidade e uma possibilidade agregadora para enfrentar e resolver necessidades e problemas atuais gerados a partir do contato, mas também como possibilidade de resolver velhos problemas. No âmbito de velhos desafios, encontram-se as possibilidades de que as tecnologias modernas possam ajudar no fortalecimento das tradições e na melhoria das atividades produtivas de subsistência. No âmbito de novos desafios, encontram-se as necessidades relativas ao exercício da cidadania e da participação política na vida do país, que em geral dizem respeito ao acesso e às políticas públicas nas áreas de saúde, educação, geração de renda, gestão territorial e outras. (Luciano, 2011, p. 42)

Para que a educação escolar indígena tenha condições de remediar essas antigas e novas demandas faz-se necessário um conjunto devidamente preparado e suficiente de recursos humanos e materiais. Todavia, os dados indicam que esta não é a realidade vivenciada por todas as escolas indígenas no país; portanto, cabe observar as dificuldades contemporâneas que permeiam o espaço da educação escolar indígena.

2.3 A educação escolar indígena no contexto contemporâneo

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2023, há 3.626 escolas com educação escolar indígena no território brasileiro, das quais 96,5% localizam-se em áreas rurais e 3,5% no meio urbano. Ao observar os microdados relacionados à infraestrutura e ao acesso a recursos materiais, percebe-se que as escolas indígenas detêm percentuais significativamente inferiores ao total de instituições da educação básica.

Basta comparar os índices de acesso a dois recursos fundamentais: água potável e banheiro. Cerca de 70% das escolas indígenas possuem água potável, o que significa que 30% das instituições ainda não têm acesso a esse recurso básico em seus estabelecimentos. Além disso, enquanto o total de escolas brasileiras atinge índices acima de 96% em todos os níveis de ensino no parâmetro “banheiro”, as escolas indígenas que ofertam o ensino fundamental nos anos finais e iniciais não chegam aos 70 pontos percentuais, restritas a 65,5% e 59,3% respectivamente.

Quanto ao acesso à internet, o total de escolas brasileiras atinge mais de 87% em todos os níveis de ensino; em contrapartida, as escolas indígenas alcançam o percentual de 72,5% no ensino médio, 45,4% nos anos finais do ensino fundamental e 39,1% nos anos iniciais.

Os índices relacionados à quadra de esportes e bibliotecas também demonstram a discrepância de recursos e infraestrutura. Apenas 15,8% das escolas indígenas de nível médio possuem uma quadra esportiva; no ensino fundamental esse percentual é ainda mais baixo, contabilizando apenas 7,5% nos anos finais e 5,1% nos anos iniciais. O parâmetro “biblioteca/sala de leitura”, presente em 87,7% do total de instituições de ensino médio, aparece em apenas 35,6% das escolas indígenas; nos anos finais do ensino fundamental atinge 72,5% das escolas não-indígenas, mas no âmbito indígena apenas 16,8%; por fim, nos anos iniciais esse importante espaço escolar está presente em cerca de 50% das escolas brasileiras, mas apenas 11,9% das escolas indígenas contam com ele.

Os números relacionados aos recursos humanos dão prosseguimento ao abismo entre as instituições de educação escolar indígena e as demais escolas brasileiras. Aproximadamente 85% dos docentes da educação básica no país possuem ensino superior em Licenciatura; todavia, apenas cerca de 45% dos professores nas escolas indígenas detêm esta mesma formação.

Outro dado extremamente importante diz respeito ao uso de materiais pedagógicos nas escolas que oferecem a educação escolar indígena. Para que esta modalidade de ensino de fato seja diferenciada, intercultural e bilíngue, como assegura legalmente a Constituição Federal, é necessário que sejam utilizados materiais didáticos específicos. No entanto, não é isso que os dados apontam. De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2024, que resgata os dados do Censo Escolar de 2023, apenas 38% das escolas indígenas utilizam materiais pedagógicos destinados à Educação Escolar Indígena. Este percentual é um reflexo da realidade enfrentada por professores e estudantes, inclusive no microcontexto regional em que se insere o presente artigo. Ao trabalhar com as escolas indígenas situadas na cidade de Santa Maria, interior do estado do Rio Grande do Sul, percebemos que uma das principais demandas dos professores relacionada ao ensino de língua é a escassez de materiais didáticos adequados ao contexto e à realidade linguística dos estudantes.

A garantia legal do direito à educação diferenciada, bilíngue e intercultural foi um passo decisivo e crucial na luta pelos direitos dos povos indígenas no Brasil. No entanto, estes aparatos legais sozinhos não efetivam, na prática, os direitos conquistados; basta observar a discrepância de recursos físicos e humanos entre as escolas indígenas e as demais instituições de educação básica. Dessa forma, no contexto brasileiro, a educação escolar indígena ainda enfrenta sucateamentos e adversidades que devem ser encarados e remediados com políticas públicas para que crianças e jovens indígenas tenham acesso à educação de qualidade que figura na legislação.

Nesse contexto, novas medidas do Ministério da Educação surgiram em 2024 para interferir nessas demandas da educação escolar indígena. De acordo com dados divulgados pelo Governo Federal (Brasil, 2024), o valor de cada matrícula escolar indígena passou de R\$ 6.378,67 para R\$ 7.506,00, conforme a Portaria Interministerial nº 1, de 23 de fevereiro de 2024. Ademais, houve um aumento significativo em programas destinados à formação de professores indígenas como o “Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas” (PROLIND), a “Ação Saberes Indígenas na Escola” (ASIE) e o inédito “Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor Equidade Indígena”, que aprovou a implementação de 39 cursos de

Licenciaturas e Pedagogias Interculturais Indígenas nas cinco regiões do país. Desse modo, percebe-se uma importante atualização e implementação de políticas públicas voltadas à educação escolar indígena, cujos resultados serão verificados nos próximos censos escolares.

3 Os Guarani-Mbya e a Tekoa Guaviraty Porã

Neste ponto do artigo, vale ocupar algumas páginas para situar o leitor sobre a situação sociolinguística do povo Guarani-Mbya e, mais especificamente, da *Tekoa Guaviraty Porã* (Santa Maria, RS), a qual se vinculam as experiências educacionais deste trabalho.

3.1 A situação sociolinguística Guarani-Mbya

As informações apresentadas nesta subseção foram extraídas do “Inventário da Língua Guarani-Mbya”, executado pelo Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) e divulgado em livro em 2011. Este projeto culminou no “Inventário Nacional da Diversidade Linguística” (INDL), coordenado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e do Ministério da Cultura (MinC), que teve como objetivo “reconhecer às línguas brasileiras o estatuto de patrimônio cultural imaterial da nação, por meio de seu Registro no Livro das Línguas” (Morello, Seiffert, 2011).

De acordo com o inventário, o Guarani-Mbya, ao lado do Nhandeva (Ava ou Xiripá) e do Kaiowa, é uma das três variedades modernas da Língua Guarani, da família Tupi-Guarani, pertencente ao tronco Tupi. A língua Guarani está presente na Bolívia, na Argentina, no Paraguai, e nos estados brasileiros do Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul. É língua oficial do Estado Paraguaio e língua oficial para trabalho no Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).

Ao contabilizar os dados de 69 aldeias situadas nas regiões sul e sudeste do Brasil, os pesquisadores chegaram à conclusão de que “a Língua Guarani é falada dentro de praticamente todas as casas: 98% delas. Como mais de uma língua pode ser utilizada no contexto doméstico, aparece, em segundo lugar, o Português, presente em 15% das casas” (Morello, Seiffert, 2011). No entanto, ao observar os índices de proficiência em leitura e escrita em Guarani-Mbya, percebe-se uma discrepância: 98% e 97% dos entrevistados declararam proficiência plena da produção

oral e da compreensão oral, respectivamente; todavia, apenas 48% e 41% dos falantes consideraram ter proficiência plena na produção e na compreensão escrita. Para estes dados serem adequadamente compreendidos, é preciso considerar dois aspectos, um de natureza cultural e outro histórica: primeiramente, cabe lembrar que os Guarani carregam uma tradição *oral* milenar; em segundo lugar, retoma-se a conquista recente do direito à educação escolar bilíngue.

Outro ponto fundamental para a compreensão da situação sociolinguística Guarani-Mbya é a transmissão intergeracional da língua. A transmissão entre três gerações demonstra se a língua está em perigo de extinção ou se apresenta uma vigorosidade que a coloca em segurança. Conforme os dados inventariados, há altas taxas de transmissão: 99% da primeira geração (filhos), 98% da segunda (netos) e 89% da terceira (bisnetos) das comunidades entrevistadas sabem falar a língua originária. Desse modo, conclui-se que, diferentemente de outras línguas indígenas ameaçadas de desaparecimento, o Guarani-Mbya apresenta um grande indicador de vitalidade linguística.

A pesquisa de campo do Inventário também proporcionou a coleta de dados importantes sobre os espaços escolares e a utilização das línguas neles. Nesse sentido, 39 aldeias possuíam escolas no momento da pesquisa e 23 não. Apesar do Guarani-Mbya ser a língua falada nas interações entre os alunos e entre eles e seus professores fora do espaço escolar formal, na sala de aula o Português ainda ocupa grande espaço. Em 85% das escolas, as duas línguas compartilham o ambiente de ensino — apenas em uma aldeia a educação formal era plenamente realizada em Guarani e em 12% das instituições apenas em Português. Identificou-se o uso do Guarani-Mbya como língua de alfabetização desde a primeira série do ensino fundamental em 91% das escolas com ensino bilíngue; em três escolas, o Português é usado no processo de aquisição do código escrito e o ensino da escrita em língua materna aparece posteriormente.

Por fim, chama a atenção o predomínio de materiais em Língua Portuguesa e a ausência de citações a materiais bilíngues na investigação. Conforme os autores,

os livros didáticos e de histórias encontrados nas escolas visitadas geralmente são em Português. Até mesmo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas é mais utilizado por professores não indígenas, que geralmente são os que ensinam a Língua Portuguesa, justamente por estar escrito somente em Português, não existindo uma versão multilíngue. A existência de materiais didáticos na Língua Guarani Mbya foi registrada em aproximadamente metade das comunidades visitadas, sendo alta a percentagem de aldeias que não possuem tal recurso (31%). (Morello, Seiffert, 2011, p. 140)

Dessa forma, percebe-se que a proposta de interculturalidade e bilinguismo assegurada pela legislação brasileira, apesar de aparecer nos espaços formais de ensino, não estava presente nos livros e materiais didáticos disponibilizados às escolas guarani investigadas pelo Inventário.

3.2 A Tekoa Guaviraty Porã

A *Tekoa Guaviraty Porã* situa-se no município de Santa Maria, região central do Rio Grande do Sul. Atualmente, a aldeia Guarani-Mbya está assentada numa terra ainda não plenamente demarcada, que pertence ao Estado gaúcho e foi cedida à comunidade num sistema de comodato.

Até abril de 2012, os Guarani-Mbya passavam por uma grave situação de invisibilidade social na cidade, vivendo em condições insalubres num acampamento às margens da BR 392. Por meio do apoio de grupos da Universidade Federal de Santa Maria, da organização não-governamental Oca Brasil e de voluntários, a comunidade abriu um processo que envolveu a Prefeitura Municipal e o Ministério Público Federal em busca de um território que proporcionasse melhores condições de vida aos Guarani-Mbya (Jesus, 2011). A partir desse diálogo entre diferentes agentes da sociedade foi fundada a *Tekoa Guaviraty Porã*.

A Escola Estadual Indígena de Educação Básica *Ivyra'i Já Tenondé Verá Miri*, que se situa na aldeia, foi criada em caráter emergencial conforme Decreto de Criação nº 49.987 de 26/12/2012. Atualmente, atende às modalidades regular e Educação para Jovens e Adultos (EJA) e às etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos iniciais e finais e Ensino Médio (Frighetto, Costa, 2023).

A aldeia e a comunidade escolar seguem os padrões sociolinguísticos majoritários identificados nas comunidades do sul e sudeste brasileiro pelo “Inventário da Língua Guarani-Mbya”. A partir da observação empírica, é possível afirmar que nos ambientes domésticos a língua mais usada é o Guarani-Mbya, falado por idosos, adultos e crianças, em concordância com as altas taxas de transmissão intergeracional relatadas anteriormente. Na escola, a língua originária divide espaço com a língua portuguesa. No corpo docente, há professores indígenas e não-indígenas, que realizam atividades interdisciplinares e interculturais em parceria com a comunidade.

De acordo com a grade curricular das escolas de ensino médio do Rio Grande do Sul, os conteúdos programáticos do ensino de língua portuguesa e produção textual foram organizados

em dois componentes curriculares: “Língua Portuguesa” e “Redação”. O professor responsável por essas duas disciplinas na Escola é indígena, mas não é Guarani. Ao dialogarmos com ele sobre as principais demandas nas quais poderíamos auxiliar por meio do projeto de ensino “Aldeias em Rede: interdisciplinaridade e interculturalidade na escola indígena (segunda edição)”, o docente sinalizou a necessidade de materiais didáticos para as aulas de Redação do 3º ano do ensino médio. Em sua fala, ficou clara a prioridade por materiais que trabalhassem os gêneros discursivos do campo dissertativo-argumentativo em razão do programa curricular e também dos processos seletivos que os jovens costumam realizar nesta etapa da vida escolar, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Vestibular Específico Indígena da Universidade Federal de Santa Maria.

Desse modo, visando atender a demanda indicada pelo professor, elaboramos uma série de materiais didáticos ao longo do ano letivo de 2024. A próxima seção do artigo apresentará uma análise de uma das sequências de atividades elaboradas no projeto.

4 Entre teorias e demandas da escola: a elaboração dos materiais didáticos

Esta seção tem como objetivo compartilhar e analisar uma das sequências didáticas, bem como pontuar algumas reflexões teórico-metodológicas sobre o processo de elaboração de materiais didáticos para o ensino de produção textual em Língua Portuguesa na educação escolar indígena.

Durante a atuação do projeto de ensino “Aldeias em Rede: interdisciplinaridade e interculturalidade na escola indígena (segunda edição)”, coordenado no âmbito do Centro de Artes e Letras da Universidade Federal de Santa Maria, foram elaboradas quatro propostas didáticas (Tab. 1) com o intuito de construir um caminho de gêneros do campo dissertativo-argumentativo que possibilitasse o desenvolvimento de práticas de leitura e produção textual.

Tabela 1. Propostas didáticas de acordo com o gênero e a temática.

| Número de propostas didáticas | Gênero discursivo central | Temática central |
|-------------------------------|---------------------------|------------------|
| | | |

| | | |
|----|--------------------------|---|
| 01 | Comentário argumentativo | Mudanças climáticas e enchentes no Rio Grande do Sul |
| 02 | Carta aberta | Reivindicação dos direitos da comunidade |
| 03 | Redação no modelo ENEM | “Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil (ENEM 2022) e “Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil” (ENEM 2021). |
| 04 | Artigo de Opinião | Direitos legais dos povos indígenas e crescimento da representatividade política |

Fonte: elaborado pelos autores do presente artigo.

Este conjunto de sequências foi apresentado ao professor da educação básica para aprovação. Durante o projeto, todos os materiais didáticos elaborados, após passarem por um processo de revisão, foram expostos ao docente para que ele expressasse a sua opinião e solicitasse possíveis ajustes e modificações. Depois das melhorias, as atividades foram compartilhadas em arquivos editáveis com o professor para que ele fizesse uso dos materiais quando considerasse pertinente e enviasse *feedbacks* sobre a recepção das propostas didáticas pelos estudantes.

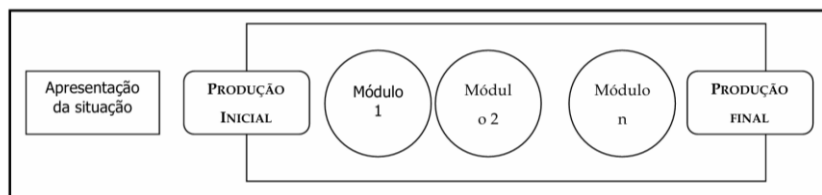
Tomamos como aporte teórico sobre gênero as formulações de Bakhtin (2016) e de Schneuwly e Dolz (1999). Nas palavras do russo, os gêneros discursivos são *tipos relativamente estáveis de enunciados*, intrinsecamente vinculados aos campos da atividade humana, diferenciados pela construção composicional, conteúdo temático e estilo (Bakhtin, 2016). Ao olhar

para a questão pelo viés do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), Bernard Schneuwly considera o gênero como “um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite a um só tempo, a produção e a compreensão de textos.” (Schneuwly, 2004, p. 27) A partir dessa concepção, os pesquisadores suíços do ISD levam a discussão sobre os gêneros discursivos para o campo da educação, mais especificamente para o ensino de linguagem.

A aprendizagem da linguagem se situa, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem. Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes. (Schneuwly, Dolz, 1999, p. 7).

Para a organização dos materiais consideramos a proposta de sequência didática de base sociointeracionista de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que a organizam em quatro grandes etapas (Fig. 1). A primeira, *apresentação da situação*, envolve situar os estudantes na esfera de atividade humana do gênero e na primeira tarefa; é “o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 98). A segunda etapa, a *produção inicial*, tem como objetivo a percepção (por parte dos alunos) e a identificação (pelo professor) das principais habilidades que precisarão ser desenvolvidas para o alcance do domínio do gênero. Em seguida, a terceira grande etapa é formada por *módulos* nos quais serão propostas atividades que possibilitem o trabalho em cima das dificuldades encontradas na primeira produção e o aprimoramento das habilidades almejadas. Por fim, a *produção final* permite que os estudantes coloquem em prática os conhecimentos construídos e percebam, junto do professor, o progresso desde a produção inicial.

Figura 1. Esquema da base de uma sequência didática.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97)

A proposta que será analisada neste momento foi organizada de acordo com esta base de sequência didática. Tomou-se como gênero central o *comentário argumentativo* (Costa, 2022) por ser um gênero em que os estudantes circulam nas suas vidas cotidianas e, dessa forma, uma boa “porta de entrada” para o campo dissertativo-argumentativo. Considerando que os estudantes da turma de 3º ano, conforme informações do professor da escola, eram jovens com acesso às redes sociais, o material³ propôs como apresentação da situação o contato com uma página da rede social *Instagram* utilizada para veicular notícias sobre os povos Guarani-Mbya (Fig. 2).

Figura 2. Recorte da atividade para apresentação da situação.



Fonte: elaborado pelos autores do presente artigo.

Em seguida, foi apresentada uma postagem (Fig. 3) sobre o Acampamento Levante pela Terra, seguida de comentários, e um breve texto sobre o uso desse espaço nas redes sociais para manifestar um posicionamento diante de temas e campanhas.

Figura 3. Recorte da atividade de apresentação da situação.

³ Por questões de diagramação, optou-se por apresentar um recorte das atividades elaboradas na 1ª sequência didática, e não o material na íntegra. Aqueles que desejarem visualizar a sequência completa podem entrar em contato com os autores.



Fonte: elaborado pelos autores do presente artigo.

Considerando a relevância do Acampamento Levante pela Terra na luta dos direitos dos povos indígenas no Brasil, principalmente acerca da demarcação das terras indígenas, foi exposta também uma notícia sobre a mobilização numa seção extra do material, chamada “Refletindo sobre o texto” (Fig. 4). Nesse sentido, alinhamo-nos à perspectiva de Paulo Freire de que, para que a educação seja libertadora e emancipatória, não se pode ignorar a formação ética e crítica dos educandos, afinal “transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando” (Freire, 2024, p. 34). Preparar materiais didáticos para a educação escolar indígena envolve não apenas a abordagem de temáticas relevantes à comunidade, mas também o fornecimento de informações que fomentem o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes e possibilitem a sua tomada de posição diante das pautas levantadas.

Figura 4. Seção extra “Refletindo sobre o texto”.

Refletindo sobre o texto

Você já ouviu falar sobre o “Acampamento Levante pela Terra”?

Leia a notícia abaixo e converse com os seus colegas e com o professor sobre esta mobilização nacional.

De 24 a 28 de junho, as principais lideranças indígenas do país se reúnem em Brasília para a segunda edição do Acampamento Levante pela Terra.

Sob o tema “Movimento indígena pela demarcação dos territórios”, o evento ocorre no Complexo Cultural Funarte, esperando reunir mais de 500 participantes, incluindo ambientalistas, instituições apoiadoras e povos indígenas.

[...] A primeira edição do Levante pela Terra, realizada em 2021, alcançou importantes vitórias, como o PL 490, que foi barrado no Congresso. A mobilização, que durou 35 dias, também foi fundamental para derrubar a tese do Marco Temporal e resgatar projetos que estavam engavetados. A iniciativa destaca o avanço da visibilidade indígena diante de políticas injustas, fortalecendo o seu protagonismo no enfrentamento e busca de reparações.

[...] Na tarde de hoje (26/6), a partir das 14h, acontece uma marcha, que sairá da Biblioteca Nacional em direção ao Superior Tribunal Federal (STF). O objetivo da mobilização é reivindicar a demarcação de terras.

A programação conta também com oficinas e capacitações que abordam pautas trazidas pelas delegações das diferentes regiões do país. Questões climáticas, racismo ambiental, geração de renda e saúde mental fazem parte dos temas a serem debatidos.

Fonte: ARAYARA.ORG. Mobilização exige fim das violações dos direitos indígenas. Disponível em: <<https://arayara.org/levante-pela-terra-2024/>>. Acesso em: 29 de junho de 2024.

Fonte: elaborado pelos autores do presente artigo.

Após esta seção extra, é exposta uma breve explicação sobre o gênero comentário argumentativo, seguida de outra postagem da página “Mídia Mbya Guarani” (Fig. 5), que já antecipa a temática da produção final, as enchentes no Rio Grande do Sul. Para a contextualização do gênero, partiu-se de Costa (2022).

Apesar de Dolz, Noverraz e Schneuwly não proporem uma explicação sobre o gênero na primeira etapa da sequência didática, nós consideramos que seria pertinente adicionar uma breve contextualização nos aspectos sociocomunicativos, temáticos e composicionais antes de solicitar a primeira produção. Diante disso, cabe lembrar que a estrutura da sequência não é fixa e engessada, mas sim um parâmetro para a organização de propostas didáticas. Desse modo, é possível mesclar atividades e reorganizá-las de acordo com os objetivos pedagógicos de cada momento; assim, nada impede que, num processo de reelaboração, essa atividade seja realocada para outra etapa.

Figura 5. Explicação sobre o gênero comentário argumentativo.



Fonte: elaborado pelos autores do presente artigo.

Na atividade destinada à *produção inicial* (Fig. 6), solicitou-se a escrita de um comentário argumentativo em resposta à publicação apresentada sobre o Movimento Levante pela Terra. Esta atividade marcou o fim do primeiro bloco de enunciados da proposta didática.

Figura 6. Atividade de produção inicial.




Fonte: elaborado pelos autores do presente artigo.

O segundo conjunto de atividades explorou, dentro dos módulos, a temática central da produção final: as enchentes no Rio Grande do Sul. Um dos objetivos visava a compreensão crítica dos estudantes sobre a tragédia que assolou o estado no macrocontexto das mudanças climáticas. Para tanto, a atividade do primeiro módulo destinou-se à problematização da questão, propondo uma discussão oral coletiva (Fig. 7) na qual os estudantes pudessem mobilizar os seus conhecimentos prévios e compartilhar com a turma as suas impressões sobre a imagem exposta.

Figura 7. Atividade do primeiro módulo.

ATIVIDADE 02
VOCÊ JÁ OUVIU FALAR EM MUDANÇAS CLIMÁTICAS?



A ilustração ao lado faz referência às enchentes que afetaram o Rio Grande do Sul nos últimos meses. Neste contexto, imagens de pessoas carregando cachorros no colo e de animais isolados em meio às águas foram compartilhadas em canais de comunicação de todo o país como um símbolo da devastação causada pelas enchentes.

O texto da ilustração afirma que "não é só uma enchente... são as mudanças climáticas". Como você compreende essa afirmação? Você já ouviu falar em mudanças climáticas?

Autor: Vitor Cartum

Fonte: elaborado pelos autores do presente artigo.

Em seguida, é apresentado um texto explicativo sobre as mudanças climáticas com o intuito de oferecer mais informações aos estudantes e ser, de fato, um material interdisciplinar tal como o projeto se propunha. Nesse momento, em virtude do universo vocabular do texto, optou-se por propor uma série de questões voltadas à compreensão e ao domínio de termos e expressões importantes que não costumam ser utilizados no cotidiano dos estudantes. Para facilitar o entendimento da atividade, o texto apresentado anteriormente foi dividido em partes com os enunciados ao seu lado (Fig. 8). Questões dessa natureza são importantes porque tomam como base o bilinguismo dos estudantes; dessa forma, instigam a criação de relações entre as línguas que, naturalmente, já são estabelecidas por sujeitos bilíngues; inserem a língua materna na construção dos conhecimentos escolares; e facilitam a compreensão dos conteúdos programáticos.

Figura 8. Exemplo de questões sobre o universo vocabular do texto.

| | |
|---|---|
| <p>Essas mudanças podem ser naturais, como por meio de variações no ciclo solar. Mas, desde 1800, as atividades humanas têm sido o principal impulsionador das mudanças climáticas, principalmente devido à queima de combustíveis fósseis como carvão, petróleo e gás.</p> | <p>A que tipo de <u>atividades humanas</u> o texto se refere?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> |
| | <p>O que significa a palavra "impulsionador"?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> |
| | <p>Há uma palavra ou expressão <u>em guarani</u> com um significado parecido com "impulsionador"?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> |


Fonte: elaborado pelos autores do presente artigo.

Para finalizar o módulo, propõe-se uma discussão oral coletiva que retoma a pergunta problematizadora apresentada anteriormente; como subsídio para o diálogo, são expostas

fotografias que retratam o impacto das enchentes nas cidades, rodovias e aldeias gaúchas e algumas questões provocadoras (Fig. 9). Nesse momento, espera-se que os estudantes conversem e, desse modo, produzam comentários orais acerca da temática. Considerando o contexto da educação escolar indígena, é fundamental abrir espaço nos materiais didáticos à oralidade para que o ensino aproxime-se da noção de interculturalidade ao valorizar, além da língua originária, as práticas interacionais da comunidade.

Figura 9. Atividade de diálogo sobre a temática.

Agora que você já sabe o que são as mudanças climáticas, podemos refletir novamente: qual é a relação entre as mudanças climáticas e as enchentes no RS?



Cidade de Encantado (RS). Foto: REUTERS/Diego Vars.

Centro de Porto Alegre (RS). Foto: Ricardo Stuckert/PR.

Aldeia guarani mbya em Barra do Ribeiro.

Trecho da BR-386 em Lajeado.

Para refletir com os colegas

1. Considerando a relação entre as mudanças climáticas e as enchentes, você acha que esta tragédia pode ocorrer novamente?
2. O que as pessoas podem fazer para tentar amenizar (ou seja, diminuir) as causas das mudanças climáticas?
3. O que as grandes empresas e as lideranças políticas (deputados, senadores, governadores e presidência) devem fazer para reduzir os efeitos das mudanças climáticas?

Fonte: elaborado pelos autores do presente artigo.

Por fim, o material propõe a última etapa da sequência didática: a produção final. Inicialmente, a temática é apresentada e contextualizada em textos de apoio (Fig. 10, Fig. 11).

Figura 10. Textos motivadores da proposta de produção textual final.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL
Os efeitos das mudanças climáticas: as enchentes no Rio Grande do Sul



Comunidade Prato Preto, do povo Guarani Mbyá, localizada no bairro Lami em Porto Alegre/RS, afetada pelas enchentes. Foto: Roberto Lustig/Conti. Fonte: Enchentes já afetaram mais de 80 comunidades indígenas no RS. Disponível em: <<https://dominora.br/2024/03/enchentes-ja-afetaram-mais-de-80-comunidades-indigenas-no-rs/>>. Acesso em: 25 de junho de 2024.

Nos últimos dois meses, o Rio Grande do Sul tem sido um cenário dos efeitos das mudanças climáticas após uma série de enchentes atingirem o estado. De acordo com a Defesa Civil, 478 municípios foram atingidos pelas chuvas, quase 400 mil pessoas estão desalojadas e 34 cidadãos estão desaparecidos.

Para muitos especialistas, esta situação de calamidade pública que assola cidades gaúchas não é um caso isolado. Pesquisas apontam que as enchentes fazem parte do conjunto das mudanças climáticas que estão afetando todo o globo terrestre de forma cada vez mais intensa.

Tendo em vista esta tragédia climática, leia com atenção os textos a seguir.

TEXTO 1

Os impactos das chuvas e das cheias inéditas no estado do Rio Grande do Sul chegam de forma avassaladora em comunidades indígenas da região. Um levantamento colaborativo indica que mais de 80 comunidades e territórios indígenas foram diretamente afetados, alguns com extrema gravidade.


Comunidades dos povos Guarani Mbyá, Kaingang, Xokleng e Charrua, espalhadas em 49 municípios gaúchos, são as mais impactadas da região. [...] Nessas comunidades, as famílias precisaram deixar suas casas para se deslocar para áreas mais elevadas, dado o risco de alagamento e deslizamento de terra.

Fonte: Enchentes já afetaram mais de 80 comunidades indígenas no RS. Disponível em: <<https://dominora.br/2024/03/enchentes-ja-afetaram-mais-de-80-comunidades-indigenas-no-rs/>>. Acesso em: 25 de junho de 2024.

Fonte: elaborado pelos autores do presente artigo.

Figura 11. Textos motivadores da proposta de produção textual final.

TEXTO 2



Fonte: Milton Krieger. Disponível em: <<https://miltonkrieger.com.br/2024/03/01/a-crise-climatica-e-anunciada-pelos-povos-originarios-desde-sempre/>>. Acesso em: 17 de junho de 2024.

pelas inundações devastadoras no Rio Grande do Sul foram intensificadas pelas mudanças climáticas provocadas pela atividade humana.

Os especialistas destacaram que, enquanto fenômenos naturais, como o El Niño, podem ter tido um papel secundário na intensificação das chuvas, o impacto das mudanças climáticas foi significativamente maior.

Os cientistas do ClimaMeter fizeram uma comparação com chuvas em décadas anteriores e concluíram que as alterações do clima desempenharam um papel crucial na potencialização das tempestades, maior do que influência isolada do El Niño.

TEXTO 3

Um estudo do consórcio de cientistas ClimaMeter, divulgado nesta sexta-feira (10), aponta que as chuvas responsáveis

Fonte: Chuvas no Rio Grande do Sul foram intensificadas pelas mudanças climáticas, mostra estudo. Brasil de Fato. Disponível em: <<https://brasildefato.com.br/2024/03/10/chuvas-no-rio-grande-do-sul-foram-intensificadas-pelas-mudancas-climaticas-mostra-estudo-brasil-de-fato/>>. Acesso em: 17 de junho de 2024.

Fonte: elaborado pelos autores do presente artigo.

Em seguida, está o comando da produção textual, que define as circunstâncias da escrita. Conforme Menegassi (2003), há quatro elementos básicos para um comando de produção textual: a determinação do gênero discursivo, a finalidade da produção, o interlocutor eleito e os lugares preferenciais de circulação. Com base nessa estrutura foi elaborado o comando da produção textual final (Fig. 12). O gênero é o comentário argumentativo, centro de toda sequência didática; o propósito da atividade é induzir os estudantes a comentar o seu posicionamento sobre a relação entre as enchentes no estado gaúcho e as mudanças climáticas; e a circulação do texto está condicionada à publicação na página “Mídia Mbya Guarani”. Os interlocutores eleitos — o

Neste artigo, buscamos propor para o diálogo uma questão que afeta diretamente o processo de ensino e aprendizagem nas escolas indígenas, mas que não costuma aparecer com a frequência que deveria nos debates sobre essa modalidade diferenciada de ensino: a elaboração de materiais didáticos. Para tanto, partimos de uma experiência educacional vivenciada em um projeto universitário no interior do estado do Rio Grande do Sul em parceria com uma escola de uma aldeia Guarani-Mbya. Inicialmente, resgatamos o percurso histórico da educação escolar indígena no Brasil desde o processo colonizatório até o contexto contemporâneo. Em seguida, adentramos em informações acerca da realidade sociolinguística do povo Guarani-Mbya em geral e, mais especificamente, da aldeia *Guaviraty Porã*. Então, chegamos ao centro do artigo: a apresentação de uma das sequências didáticas elaboradas, amparada por reflexões de natureza teórico-metodológicas. Neste momento, cabe pontuar algumas considerações finais sobre a problemática.

Elaborar materiais didáticos para a educação básica é um processo naturalmente desafiador, haja vista que exige conhecimentos teóricos atrelados a habilidades didático-pedagógicas. Produzir sequências de atividades de produção textual em Língua Portuguesa para uma escola indígena inserida numa comunidade em que o Guarani-Mbya é a língua materna e o Português é a segunda língua é ainda mais desafiador, pois requer a compreensão da complexidade linguística e cultural do contexto educacional. Soma-se a isso a carência de discussões acadêmicas sobre a educação escolar indígena nos cursos de Licenciatura em Letras e a escassez de reflexões sobre o ensino de línguas nesse contexto específico.

Desse modo, percebe-se que as dificuldades na elaboração dos materiais são inúmeras e, muitas vezes, são refletidas em fragilidades nas atividades propostas. Ao olhar para a sequência didática apresentada, nós percebemos muitos pontos a serem aprimorados, questões a serem alteradas e adicionadas, pautas a serem incluídas. Pensando na temática da proposta, seria pertinente desenvolver atividades voltadas aos resquícios das enchentes no estado gaúcho, principalmente nas aldeias indígenas, ampliando a discussão para a questão da demarcação das terras. Considerando o gênero comentário argumentativo, seria interessante expandir as atividades que envolvem a oralidade e pensar até em produções textuais orais atreladas às escritas. Refletindo sobre a relação entre as línguas, seria possível aproveitar e instigar o bilinguismo dos estudantes de outras maneiras nas questões e também nas produções textuais. Essas são possibilidades de caminhos a serem trilhados e investigados na elaboração de materiais

didáticos para a educação escolar indígena que podem gerar bons resultados para o processo de ensino e aprendizagem de línguas e de produção textual.

Ao longo do processo, surgiram vários questionamentos que gostaríamos de compartilhar ao final deste artigo. Primeiramente, questionamo-nos sobre qual é o papel e como deve ser a postura das universidades públicas em projetos relacionados aos povos indígenas. Acreditamos que professores e acadêmicos devem colaborar *com* as comunidades num trabalho coletivo que considere as necessidades e os desejos delas e que respeite possíveis negativas. Além disso, é preciso estar aberto às mudanças e aos percalços que apareçam no meio do caminho. Nesse sentido, nosso intuito era que a sequência didática fosse dinamizada em sala de aula para que soubéssemos em quais pontos o material deveria ser melhorado e pudéssemos perceber os seus impactos nas práticas pedagógicas. No entanto, devido a um ano atípico, isso não foi possível. Essa quebra de expectativa não invalidou o objetivo maior do projeto: fornecer materiais didáticos de produção textual adequados à escola para que os professores tivessem acesso quando desejassem. Cumprimos com esta meta ao disponibilizarmos um conjunto de materiais que poderão ser utilizados nos próximos anos letivos.

Outras indagações de natureza teórico-metodológica também atravessaram a elaboração das atividades. Perguntamo-nos: quais são os melhores caminhos para o ensino de produção textual para sujeitos bilíngues, que têm como L1 uma língua indígena, e que fazem parte de uma cultura majoritariamente oral? Apesar de termos muitas pesquisas sobre aspectos linguístico-discursivos de línguas indígenas no Brasil e do fenômeno Português Indígena, bem como um consolidado campo de estudos acerca da formação linguística brasileira e do processo de contato entre os povos originários e os invasores, o conhecimento que construímos sobre o ensino de línguas nas escolas indígenas ainda é escasso. É preciso olhar para o bilinguismo e a interculturalidade que diferenciam a educação escolar indígena das outras modalidades para buscar os métodos mais adequados e frutíferos para o trabalho com a Língua Portuguesa nas escolas, levando em consideração que esta é a língua dominante que os invasores impuseram sobre os povos originários.

Este artigo buscou compartilhar experiências educacionais e convidar pesquisadores, professores e estudantes, principalmente das áreas das Letras e da Educação, à discussão sobre questões de ensino e de elaboração de materiais didáticos para a educação escolar indígena. Desse modo, esperamos ter traçado uma possibilidade de abordagem da produção textual nesse contexto diferenciado e instigado novas investigações na área.

CRedit**Reconhecimentos:** Não é aplicável.**Financiamento:** Não é aplicável.**Conflitos de interesse:** Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.**Aprovação ética:** Não é aplicável.**Contribuições dos autores:****SILVA, Gláucia Peçanha Alves. SCHNEIDER, Vítor Jochims.**

Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, Software, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição.

FAURO, Natália Uriarte.

Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, Software, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição.

Referências

ALMEIDA, Rita Heloísa de. *O Diretório dos índios: um projeto de “civilização” no Brasil do século XVIII*. Brasília: Editora UnB. 1997.

AMADO, Rosane de Sá. Notas sobre a flexão nominal do Português adquirido por falantes indígenas. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 43, n 2, p. 720-729, 2015. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/476>> . Acesso em: 10 fev. 2025.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

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: 14 de fevereiro de 2025.

BRASIL. Todos pela Educação. *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. Disponível em: <<https://anuario.todospelaeducacao.org.br/index.html>>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Escolar Indígena: programas, ações e iniciativas do MEC na materialização de direitos educacionais aos povos indígenas*. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/educacao-escolar-indigena.pdf>>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2025.

CAVALCANTI, Marilda do Couto; MAHER, Terezinha de Jesus Machado. *O índio, a leitura e a escrita: o que está em jogo?* São Paulo: Rever – Produção Editorial, 2005.

CHRISTINO, Beatriz. “Hoje nós não somos mais Huni Kuin só na nossa língua”: O Português Kaxinawá em interações transculturais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 57, n. 3, 2018. p. 1486-1511. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8653690/18763>>. Acesso em: 10 fev. 2025.

CHRISTINO, Beatriz; COSTA, João Pedro Peres da. “Só isso que é meu ideia”: fórmulas de fechamento como uma particularidade discursivo-interacional do Português Kaxinawá. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, Brasília, v. 12, 2020. p 81-99

CHRISTINO, Beatriz; LIMA E SILVA, Moana de. Concordância verbal e nominal na escrita em Português Kaingang. *Papia- Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares*, São Paulo, v. 22, n. 2, 2012. p. 415-428. Disponível em: <https://www.academia.edu/30415676/Concord%C3%A2ncia_verbal_e_nominal_na_escrita_em_Portugu%C3%AAs_Kaingang_Verbal_and_nominal_agreement_in_Portuguese_Kaingang_texts>. Acesso: 10 fev. 2025.

COSTA, Eliana Duarte Lima. *O gênero argumentativo comentário: uma proposta de intervenção para o ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.112f. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/54770>>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2025.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 75-88.

EMMERICH, Charlotte. O português de contato no Parque Indígena do Xingu. *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 13, p. 57-90, 1992.

FARACO, Carlos Alberto. *História do Português*. São Paulo: Parábola, 2019.

FERRARO, Alceu Ravello. Alfabetização e escolarização em terras indígenas no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. Pelotas: *Cadernos de Educação*, nº 40, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/2101/0>>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2025.

FRIGHETO, Sirlete Maria Bitencurt; COSTA, Joacir Marques da. *Minuta Curricular Intercultural Indígena*. Dissertação (Mestrado Profissional - Educação). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, 2023. Disponível em: <[Produto-Sirlete-Maria-Bitencurt-Frigheto.pdf](#)> Acesso em: 14 de fevereiro de 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 78ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2024.

IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Indígena 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Escolar 2023*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

JESUS, Suzana Cavalheiro de. *No campo da educação escolar indígena: uma etnografia sobre territorialidade, educação e infância na perspectiva Mbyá-Guarani*. Dissertação (Ciências Sociais). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2011. 134p. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6208>>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2025.

LUCCHESI, Dante; SIMAS, Hellen Picanço. Análise sociolinguística da variação na concordância nominal de gênero no português indígena sateré-mawé da Amazônia. *Confluência*, Rio de Janeiro, n. 60, 2021. Disponível em: <<https://www.revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/452>>. Acesso em: 10 fev. 2025.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real*. Tese de Doutorado (Antropologia). Brasília: Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2011. 370p. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/ec2f97c1-e7df-4790-aac3-5102cd30477e/>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2025.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Sete Estudos sobre o Português Kamayurá. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBS, 1988.

MEDEIROS, Juliana Schneider. História da educação escolar indígena no Brasil: alguns apontamentos. XIV Encontro Nacional de História - ANPUH RS. 2018. Disponível em [1534418335_ARQUIVO_TextoAnpuhRS-JulianaMedeiros .pdf](https://arquivo.anpuh.org.br/arquivo/1534418335_ARQUIVO_TextoAnpuhRS-JulianaMedeiros.pdf). Acesso em: 14 de fevereiro de 2025.

MELIÀ, Bartolomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MENEGASSI, Renilson José. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. Campinas: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 42, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639372/6966>>. Acesso em: 14 fev. 2025.

MORELLO, Rosângela; SEIFFERT, Ana Paula (org.). *Inventário da Língua Guarani Mbya - Inventário Nacional da Diversidade Linguística*. Florianópolis: IPOL : Editora Garapuvu, 2011. Disponível em: <[Inventário da Língua Guarani Mbya: Inventário Nacional da Diversidade Linguística \(INDL\). | Acervo | ISA](#)>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2025.

PEIXOTO, Jaqueline dos Santos. O contato do português com as línguas indígenas brasileiras: considerações sobre o desenvolvimento de L2. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, Brasília, v. 12, n. 1, p. 37-64. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/29723>>. Acesso em 10 fev 2025.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 19-34.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, nº 11, 1999, pp.05-16.