


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

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

Vítor Jochims Schneider*

Profesor del Departamento de Letras Vernácula de la Universidad Federal de Santa María (UFSM), Rio Grande do Sul, Brasil. Doctor en estudios del lenguaje por la UFRGS (2016). Actualmente desarrolla proyectos de investigación y extensión en el área de educación escolar indígena.

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

Natália Uriarte Fauro**

Estudiante de Licenciatura en Letras – Portugués en la Universidade Federal de Santa Maria (2022- actual). Participa en proyectos enfocados en educación escolar indígena y educación popular. Forma parte del “Grupo de Estudios en Lenguaje e Interculturalidad” (GELI/UFSM). Desde 2023, trabaja como educadora de Literatura en el curso de preparación “Pré-universitario Popular Alternativa” (UFSM).

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

Recibido el: 15 feb. 2025. **Aprobado en:** 5 mayo 2025.

Cómo citar este artículo:

SCHNEIDER, Vítor Jochims; FAURO, Natália Uriarte. Producción textual en la educación escolar indígena: enseñanza intercultural y bilingüe en la práctica. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 14, n. 3, e6532, jun. 2025. DOI: 10.5281/zenodo.15612160

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

*

 [vitor.jochims@ufsm.br](mailto: ritor.jochims@ufsm.br)

**

 natalia.fauo@acad.ufsm.br

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 bilingües 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.

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 elaboração de textos em Português em contextos interculturais e bilingües 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 bilíngüe.

1 Introducción

En el fin del siglo XX, tras décadas de políticas asimilacionistas, los pueblos indígenas brasileños conquistaron, por la primera vez en la Historia, derechos legales inalienables con la homologación de la Constitución Federal de 1988. El capítulo VII aseguró, en su primer artículo, los derechos fundamentales para una vida con dignidad: “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, artículo 231). Otra conquista fundamental fue reconocida y garantizada en el capítulo III de la Constitución, “De la Educación, Cultura y Desporto”: el derecho al uso de las lenguas indígenas y de procesos de aprendizaje específicos en la escuela primaria (Brasil, 1998, artículo 210). Este reconocimiento histórico de los derechos legales indígenas debe ser lembrado con frecuencia en discusiones contemporáneas que incluyen reflexiones sobre lenguaje y enseñanza, como este artículo, pues fue también una victoria del multilingüismo y de la educación brasileña.

Al dialogar sobre este asunto es pertinente resaltar también otros dos importantes documentos normativos: el primer es la ley nº 9.934/1996, conocida como Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), publicada al final de la década de 1990, que amplió el

derecho al uso de las lenguas indígenas a la educación secundaria y reconoció la educación escolar indígena como una modalidad diferenciada, bilingüe e intercultural; el segundo es el Referencial Curricular Nacional para las Escuelas Indígenas, lanzado en 1988 por el Ministerio de Educación, que propuso parámetros para la educación escolar indígena en el Brasil.

En ese contexto, se puede percibir que entre los años 80 y 2000 hubo un significativo aumento en el campo jurídico sobre los derechos de los pueblos indígenas en qué cuestiones lingüísticas y educacionales fueron colocadas en el centro de discusión. Al mismo tiempo, también surgieron los estudios pioneros a respecto del fenómeno conocido como “Portugués Indígena”, organizados por Rosa Virgínia Mattos e Silva (1988), que investigó el Portugués Kamayurá, y Charlotte Emmerich (1992), que pesquisó el Português de contacto en el Parque Nacional do Xingu. De la década de 2000 adelante, la academia brasileña tomó las variaciones de Portugués habladas por los pueblos indígenas como objeto de estudio en diferentes áreas, como en la Sociolingüística (Christino, Lima e Silva, 2012; Lucchesi, Simas, 2020), en la Pragmática (Christino, 2018; Christino, Costa, 2020) y nos estudios de Adquisición de L2 (Amado, 2015; Peixoto, 2020) por ejemplo.

Después de observar esos nuevos rumbos significativos en la legislación y en las investigaciones académicas, ha llegado el momento de mirar los impactos concretos en las escuelas. Según Ferraro (2011), en el Censo de 1991 aproximadamente 50% de la población indígena era alfabetizada; en 2000, este número subió para 74,8%. En los censos siguientes, el número de personas indígenas alfabetizadas aumentó de nuevo: en 2010, alcanzó 76,6%; en 2022, último dato actualizado del Censo Indígena, llegó a tasa histórica de 84,9% (IBGE, 2022). El crecimiento elevado en las tasas de alfabetismo de la década de 90 hasta 2022 es reflejo de la expansión del número de escuelas situadas en tierras indígenas y de estudiantes indígenas matriculados en la educación básica.

Considerando estos cambios en los ámbitos jurídico, académico y escolar brasileños en las últimas cuatro décadas, cabe el cuestionamiento: cuáles són los desafíos enfrentados en la educación escolar indígena hoy? Si hay una sólida legislación en vigor sobre el derecho a la enseñanza diferenciada, intercultural y bilingüe; si hay investigaciones lingüísticas a respecto de los aspectos específicos de las variaciones de Portugués habladas por los pueblos indígenas/ si hay escuelas en tierras indígenas con altos índices de alfabetización, entonces, ¿qué es lo que todavía falta?

Estas preguntas para provocación podrían levantar distintas pautas, todas igualmente importantes — el número todavía reducido de profesores indígenas; la necesidad de más licenciaturas interculturales para formación profesional de profesores; las dificultades de recursos humanos y materiales en tantas escuelas; la demanda por materiales didácticos diferenciados, bilingües y adecuados al contexto de las comunidades. Son varios los impedimentos en búsqueda por una educación escolar indígena de cualidad que sea condizente con aquello que dice la legislación; sin embargo, en este trabajo, nosotros miraremos la última cuestión mencionada: la búsqueda por materiales didácticos, con foco en las materias relacionadas al enseñanza de Lengua Portuguesa.

Esta propuesta de reflexión tiene como punto de partida una experiencia vivida en el interior del estado de Rio Grande do Sul. Según los datos del Censo de 2022, realizado por el *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE), hay más de ochenta y ocho mil indígenas viviendo en la región Sur del país; la mayor parte de esa población, aproximadamente 40%, está en el Rio Grande do Sul. Estos datos aumentan la desconstrucción de la imagen del estado gaúcho como un territorio ocupado sólo por descendientes de inmigrantes europeos, una falacia que se enraizó en el imaginario social y que todavía hoy es defendida por ciertos grupos políticos. Territorio original de los pueblos Guaraní-Mbya, Kaingang, Xokleng y Charrúa, hogar actual de indígenas de diversas otras etnias de todas las regiones del país, el estado más austral del Brasil es marcado por un multilingüismo en que el Portugués comparte espacio no sólo con las lenguas de herança europea, sino también con las lenguas originarias.

Aún conforme el Censo de 2022, hay cincuenta tierras indígenas en el estado — llevando en cuenta tierras en estudio, declaradas, delimitadas y regularizadas y reservas indígenas — y ciento y dos escuelas indígenas¹, que incluyen cerca de 6,4 mil estudiantes. En Santa Maria, región central del Rio Grande do Sul, hay dos aldeas indígenas situadas en tierras aún no demarcadas plenamente: la *Tekoa Guaviraty Porã*, del pueblo Guaraní-Mbya (tronco lingüístico Tupi-Guarani), y la *Ēmã Kětȳjug Tēgtũ*, del pueblo Kaingang (tronco lingüístico Macro-Jê). En las dos comunidades hay instituciones educativas propias: la *Escola Estadual Indígena de Educação*

¹ Esta diferencia entre el número de tierras indígenas y de escuelas indígenas en el Rio Grande do Sul existe porque hay establecimientos de enseñanza en aldeas que aún no pasaron por el proceso de federalización y, por eso, no se contabilizan como “tierras indígenas” en los cálculos.

Básica Yvyra'i Ja Tenonde Vera Miri en la tekoa Guaraní-Mbya y la Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Augusto Opẽ da Silva en la aldea Kaingang.

En Santa Maria también está ubicada la *Universidade Federal de Santa Maria*. A ella se vincula el *Grupo de Estudos em Linguagem e Interculturalidade*, que desarrolla proyectos de enseñanza, investigación y extensión orientados al trabajo colaborativo entre estudiantes universitarios de profesorado, profesores indígenas y las escuelas indígenas de la región. En este contexto, este artículo tiene como objetivo presentar reflexiones teóricas y pedagógicas desarrolladas en el Grupo de Estudios sobre la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de lectura y producción textual en Lengua Portuguesa en la escuela Guarani-Mbya.

La sección siguiente del artículo presenta un panorama a respecto de la educación escolar indígena en el Brasil. En seguida, la tercera sección trata de la realidad sociolingüística del pueblo Guaraní-Mbya y, más específicamente, de la *Tekoa Guaviraty Porã* que alberga la escuela con la cual el Grupo de Estudios desarrolló este proyecto. Por último, la quinta sección presenta consideraciones finales sobre la enseñanza de lenguas y de producción textual en las escuelas indígenas.

2 Educación Escolar Indígena

Hablar sobre la educación escolar indígena implica comprender las diferencias entre ella y la educación indígena; (re) conocer la trayectoria histórica de lucha de los pueblos indígenas en búsqueda de sus derechos, entre ellos, el derecho a la aprendizaje diferenciada; y entender la situación de las escuelas indígenas en el contexto brasileño contemporáneo. Ante esto, esta sección tiene como objetivo dar al lector un panorama general de informaciones sobre estos importantes tópicos.

2.1 Educación indígena y educación escolar indígena

En la introducción del libro *Educação Indígena e Alfabetização*, Bartolomeu Melià (1979, p. 07) afirma: “a educação pode dar-se muito bem sem alfabetização”. Con base en esta concepción, el jesuita y antropólogo apunta la diferencia entre los procesos educativos tradicionales de los pueblos indígenas, que preparan los nuevos miembros para la vida en

sociedad dentro de su cosmovisión y cultural — la *educación indígena* —, del sistema formal de enseñanza impuesta por la ideología dominante — la *educación para el indígena*. En esta perspectiva, Cavalcanti y Maher (2005) establecen la diferencia entre los dos procesos de la siguiente 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)

Es importante tener estas diferencias en mente para comprender la próxima subsección que presentará un breve panorama histórico de las relaciones establecidas entre los pueblos indígenas y las instituciones dominantes sobre la educación formal. Antes de la invasión europea, los pueblos originarios del Brasil tenían en su mayoría culturas ágrafas, que se basaban en la oralidad; así, la tecnología de escrita fue una de las varias imposiciones culturales y, por lo tanto, se vinculó íntimamente a la violencia simbólica practicada por los colonizadores.

2.2 Breve panorama histórico da educação escolar indígena

Según Medeiros (2018), tradicionalmente los historiadores han dividido la historia de la educación escolar indígena en dos momentos: el primer incluye desde el proceso de colonización que se emprendió por los portugueses a partir del siglo XVI hasta las políticas de asimilación que permanecieron hasta el fin del siglo XX; el segundo se refiere al periodo más allá a la década de 1970 que se marcó por la conquista de los derechos legales con la Constitución Federal de 1988 y por la defensa de una educación diferenciada, intercultural y bilingüe. Aunque estas sean las líneas generales del percurso histórico, es importante recordar que el contacto entre los pueblos indígenas y la sociedad no-indígena no se pasó de manera homogénea, una vez que en cada región del país las comunidades originarias se relacionaron de maneras distintas con los invasores y con la enseñanza formal.

En general, se señala que los primeros agentes en la escolarización de los pueblos indígenas fueron los padres jesuitas, enviados al territorio por la corona portuguesa para hacer la catequización y, así, colaborar en la asimilación y dominación. Según Meliá (1979) citando el sociólogo brasileño Florestan Fernandes (1975), los misioneros de la Compañía de Jesús

implementaron, en la práctica, una política de destribalización que desestabilizó la estructura social de muchas comunidades, afectando directamente la influencia de los chamanes y del chamanismo y las relaciones culturales que se establecían entre hombres y mujeres, y entre los pueblos y la naturaleza. Sin embargo, no se debe pensar que los pueblos indígenas fueron pasivos en este proceso; por el contrario, ellos encontraron formas de resistencia en medio de políticas etnocéntricas y asimilacionistas. Según 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)

A finales del siglo XVIII, por orden del Marqués de Pombal, el primer ministro del rey D. José I, se expulsaron los jesuitas y se aprobó el “Diretório dos Índios” (1757). Entre las nuevas medidas políticas estaba la implementación de escuelas públicas en las aldeas 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). En esos ambientes escolares, era prohibido el uso de las lenguas maternas y las lenguas generales²; el “Diretório dos índios” debería asegurar la utilización de la lengua portuguesa. Es importante destacar que esta política lingüística tuvo efectos mucho más simbólicos que concretos, especialmente en la región norte, donde se utilizó la lengua general amazónica hasta mediados del siglo XIX (Faraco, 2019).

Durante el siglo XIX, no hubo cambios significativos en la educación de los pueblos indígenas. A principios del siglo siguiente, ya en el período republicano, se creó el Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Este órgano de gobierno continuó los intentos de asimilación y se hizo responsable por la tutela de los pueblos originarios, ya que ellos eran considerados legalmente incapaces de dirigir sus propias vidas. El SPI organizó la creación de escuelas en las aldeas al

² Las lenguas generales se desarrollarán en el país como un dos efectos lingüísticos de la colonización. En la costa sur del territorio, la lengua general paulista, de base tupí, estaba presente, y en la región amazónica se hizo presente la lengua general amazónica, basada en el Tupinambá (Faraco, 2019).

servicio del proyecto estatal de integrar los pueblos indígenas a la sociedad nacional y transformarlos en trabajadores rurales.

Próximo a la mitad del siglo XX, se abolió el Serviço de Proteção ao Índio y en su lugar se creó la Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que continuó con la misma política indigenista en las escuelas. Durante este período, el Estado brasileño también firmó un acuerdo con el Summer Institute of Linguistics (SIL) que utilizó la educación bilingüe para introducir la lengua portuguesa, ideológicamente alineada con el proyecto integracionista. Delante de eso, es claro que la educación escolar ha marcado la historia de los pueblos indígenas durante siglos como un instrumento de asimilación, no sólo invalidando las culturas y lenguas originarias sino también buscando su desintegración. En este contexto, es comprensible la afirmación de Meliá (1979, p. 60): “A alfabetização quer assimilar o índio; o índio quer assimilar a alfabetização, mas para não ser assimilado”.

Esta realidad sólo se modificó significativamente en la década de 1970, con el surgimiento y articulación del Movimiento Indígena, que actuó directamente en la Asamblea Constituyente y conquistó, por primera vez en la historia de la legislación brasileña, derechos jurídicos con la aprobación de la Constitución Federal de 1988. El Capítulo VIII, titulado “Dos Índios”, aseguró el derecho originario a los territorios y organizaciones sociales, lenguas, creencias y tradiciones, y también reconoció el uso de las lenguas maternas y los procesos específicos de aprendizaje en las escuelas. Este logro memorable abrió las puertas para que la Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (ley nº 9.394/1996) reconociera la educación escolar indígena como diferenciada, intercultural y bilingüe y asignara al sistema de educación de la Unión el desarrollo de proyectos y programas con vistas a implementar esta modalidad de enseñanza.

Actualmente, profesores e investigadores indígenas han señalado la educación escolar como un instrumento de empoderamiento para que niños y jóvenes sepan circular e interferir en la sociedad no indígena y también valorar y preservar sus conocimientos tradicionales. Así, es fundamental que las nociones de educación intercultural y bilingüe no sean sólo una ley, sino que aparezcan efectivamente en las prácticas pedagógicas y posibiliten el logro de los objetivos de las comunidades indígenas para las escuelas. En este sentido, Luciano (2011) destaca el potencial de la educación formal para los pueblos 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 la educación escolar indígena pueda remediar estas viejas y nuevas demandas, es necesario un conjunto de recursos humanos y materiales adecuadamente preparados y suficientes. Sin embargo, los datos indican que esta no es la realidad que viven todas las escuelas indígenas del país; así, es importante observar las dificultades contemporáneas que permean el espacio de la educación escolar indígena.

2.3 La educación escolar indígena en el escenario contemporáneo

Según datos del Censo Escolar de 2023, en Brasil existen 3.626 escuelas con educación escolar indígena; el 96,5% se localiza en zonas rurales y el 3,5% en zonas urbanas. Al observar los microdatos relacionados con infraestructura y acceso a recursos materiales, se observa que las escuelas indígenas tienen porcentajes significativamente menores que el total de instituciones de educación básica.

Basta comparar las tasas de acceso a dos recursos fundamentales: agua potable y baños. Alrededor del 70% de las escuelas indígenas cuentan con agua potable, lo que significa que el 30% de las instituciones aún no tienen acceso a este recurso básico en sus establecimientos. Además, mientras todas las escuelas brasileñas alcanzan tasas superiores al 96% en todos los niveles de educación en el parámetro “baño”, las escuelas indígenas que ofrecen educación primaria en los años final e inicial no llegan a los 70 puntos porcentuales, restringidas al 65,5% y 59,3% respectivamente.

Todas las demás escuelas brasileñas alcanzan más del 87% en el acceso a internet; en contraste, las escuelas indígenas alcanzan un porcentaje de 72, 5% en la educación secundaria, el 45, 4% en los años finales de educación primaria y el 39,1% en los años iniciales.

Las tarifas relacionadas con las canchas deportivas y las bibliotecas también demuestran la discrepancia en recursos e infraestructura. Sólo el 15,8% de las escuelas secundarias indígenas cuentan con cancha deportiva; en la escuela primaria, este porcentaje es aún menor,

representando solo el 7,5% en los años finales y 5,1% en los años iniciales. El parámetro “biblioteca/sala de lectura”, presente en 87,7% de las instituciones de educación secundaria, aparece sólo en el 35,6% de las escuelas indígenas; en los últimos años de la primaria alcanza al 72,5% de las escuelas no indígenas, pero en el ámbito indígena sólo al 16,8%; en los años iniciales, este importante espacio escolar está presente en cerca del 50% de las escuelas brasileñas, pero sólo el 11,9% de las escuelas indígenas lo tienen.

Los números relacionados con los recursos humanos siguen mostrando la diferencia existente entre las instituciones de educación escolar indígena y las demás escuelas brasileñas. Aproximadamente el 85% de los profesores de educación básica del país tienen título de educación superior; sin embargo, sólo alrededor del 45% de los profesores de las escuelas indígenas tienen esta misma formación.

Otro hecho de suma importancia se refiere al uso de materiales didácticos en las escuelas que ofrecen educación escolar indígena. Para que esta modalidad de enseñanza sea verdaderamente diferenciada, intercultural y bilingüe, como se define en la Constitución Federal, es necesario utilizar materiales didácticos específicos. Pero esto no es lo que indican los datos. Según el Anuário Brasileiro de Educação Básica de 2024, que recupera datos del Censo Escolar de 2023, sólo el 38% de las escuelas indígenas utilizan materiales didácticos destinados a la educación escolar indígena. Este porcentaje es un reflejo de la realidad que enfrentan profesores y estudiantes, incluso en la región en que se sitúa este artículo. Al trabajar con escuelas indígenas ubicadas en la ciudad de Santa Maria, en el interior del estado de Rio Grande do Sul, nos dimos cuenta de que una de las principales demandas de los profesores relacionadas a la enseñanza de la lengua es la falta de materiales didácticos adecuados al contexto y a la realidad lingüística de los estudiantes.

La garantía por ley del derecho a la educación diferenciada, bilingüe e intercultural fue un paso importante en la lucha por los derechos de los pueblos indígenas en Brasil. Sin embargo, sólo la legislación no efectúa, en la práctica, los derechos logrados; eso es visible cuando nosotros miramos para la discrepancia de recursos físicos y humanos entre las escuelas indígenas y las otras instituciones de educación básica. Así, en el escenario brasileño, la educación escolar indígena aún pasa por dismantelamientos e infortunios que deben ser vistos y atenuados con políticas públicas para que niños y jóvenes indígenas tengan acceso a la educación de calidad de la legislación.

En Brasil, en 2024, el Ministerio de Educación propuso nuevas medidas para interferir en estas demandas de la educación escolar indígena. Según datos publicados por el Gobierno Federal (Brasil, 2024), el valor de cada matrícula escolar indígena aumentó de R\$ 6.378,67 a R\$ 7.506,00, según la Portaria Interministerial n.º 1, de 23 de febrero de 2024. Además, hubo un aumento significativo de los programas destinados a la formación de profesores indígenas, como el “Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas” (PROLIND), la “Ação Saberes Indígenas na Escola” (ASIE) y el inédito “Programa Nacional de Formação de Professores de Educação Básica – Parfor Equidade Indígena”, que aprobó la implementación de 39 cursos de Pedagogía y Profesorados Indígenas en las cinco regiones del país. Así, existe una importante actualización e implementación de las políticas públicas orientadas a la educación escolar indígena, cuyos resultados se verificarán en los próximos censos escolares.

3 Los Guarani-Mbya y la Tekoa Guaviraty Porã

En este punto del artículo, vale la pena dedicar algunas páginas para ubicar a los lectores acerca de la situación sociolingüística del pueblo Guarani-Mbya y, más específicamente, de la Tekoa Guaviraty Porã (Santa María, RS), en la cual se vinculan las experiencias educativas de este trabajo.

3.1 La situación sociolingüística Guarani-Mbya

Las informaciones presentadas en esta subsección fueron extraídas del “Inventário da Língua Guarani-Mbya”, realizado por el Instituto de Investigación y Desarrollo en Política Lingüística (IPOL) en 2011. Este proyecto culminó en el “Inventário Nacional da Diversidade Lingüística” (INDL), coordinado por el Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) y por el Ministério da Cultura (MinC), cuyo objetivo era “reconhecer às línguas brasileiras o estatuto de patrimônio cultural imaterial da nação, por meio de seu Registro no Livro das Línguas” (Morello, Seiffert, 2011).

Según el inventario, el Guaraní-Mbya, junto con el Nhandeva (Ava o Xiripá) y el Kaiowa, es una de las tres variedades modernas de la lengua Guaraní, de la familia Tupi-Guaraní, del tronco Tupi. La lengua Guaraní está presente en Bolivia, Argentina, Paraguay y en los estados brasileños de

Río Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo y Mato Grosso do Sul. Es lengua oficial del Estado paraguayo y lengua oficial para el trabajo en el Mercado Común del Sur (MERCOSUR).

Al analizar los datos de 69 aldeas ubicadas en las regiones sur y sureste de Brasil, los investigadores concluyeron 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). Sin embargo, al observar los índices de competencia en lectura y escritura en Guaraní-Mbya, se percibe una discrepancia: el 98% y el 97% de los entrevistados declararon competencia plena en producción oral y comprensión oral, respectivamente; no obstante, solo el 48% y el 41% de los hablantes consideraron tener competencia plena en producción y comprensión escrita. Para entender estos datos adecuadamente, es necesario considerar dos aspectos, uno de carácter cultural y otro histórico: en primer lugar, cabe recordar que los Guaraní tienen una tradición oral milenaria; en segundo lugar, se retoma la conquista reciente del derecho a la educación escolar bilingüe.

Otro punto fundamental para comprender la situación sociolingüística Guaraní-Mbya es la transmisión intergeneracional de la lengua. La transmisión entre tres generaciones indica si la lengua está en peligro de extinción o si presenta una vitalidad que la mantiene segura. Según los datos inventariados, hay altas tasas de transmisión: el 99% de la primera generación (hijos), el 98% de la segunda (nietos) y el 89% de la tercera (bisnietos) de las comunidades entrevistadas saben hablar la lengua originaria. De este modo, se concluye que, a diferencia de otras lenguas indígenas amenazadas de desaparición, el Guaraní-Mbya muestra un gran indicador de vitalidad lingüística.

La investigación de campo del Inventario también proporcionó la recolección de datos importantes acerca de los espacios escolares y del uso de las lenguas en ellos. En este sentido, 39 aldeas contaban con escuelas en el momento de la investigación y 23, no. Aunque el guaraní-mbya sea la lengua hablada en las interacciones entre estudiantes y entre ellos y sus profesores fuera del entorno escolar formal, el portugués todavía ocupa un gran espacio en las aulas. En el 85% de las escuelas, las dos lenguas comparten el ambiente de enseñanza: sólo en una aldea la educación formal se imparte íntegramente en guaraní y en el 12% de las instituciones sólo en portugués. El uso del guaraní-mbya como lengua de alfabetización se identificó desde el primer grado de primaria en el 91% de las escuelas con educación bilingüe; en tres escuelas, el portugués

se utiliza en el proceso de adquisición del código escrito y la enseñanza de la escritura en la lengua materna aparece más tarde.

Cabe destacar el predominio de materiales en portugués y la ausencia de citas a materiales bilingües en esta investigación. Según los 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)

Queda claro que la propuesta de interculturalidad y bilingüismo garantizada por la legislación brasileña, a pesar de constar en los espacios formales de enseñanza, no estaba presente en los libros y materiales didáticos a disposición de las escuelas guaraníes investigadas por el Inventario.

3.2 La Tekoa Guaviraty Porã

La Tekoa Guaviraty Porã está ubicada en el municipio de Santa María, en la región central de Rio Grande do Sul. Actualmente, la aldea guaraní-mbya está ubicada en un terreno aún no totalmente demarcado, que pertenece al estado de Rio Grande do Sul y fue otorgado a la comunidad bajo el sistema de comodato.

Hasta abril de 2012, los guaraní-mbya vivían una grave situación de invisibilidad social en la ciudad, viviendo en condiciones insalubres en un campamento al costado de la BR 392. Con el apoyo de grupos de la Universidad Federal de Santa María, la organización no gubernamental Oca Brasil y voluntarios, la comunidad abrió un proceso que involucró a la Municipalidad y al Ministerio Público Federal en búsqueda de un territorio que brindara mejores condiciones de vida a los guaraní-mbya (Jesús, 2011). De este diálogo entre diferentes agentes de la sociedad surgió Tekoa Guaviraty Porã.

La Escuela Estatal de Educación Básica Indígena Ivyra'i Já Tenondé Verá Miri, ubicada en la aldea, fue creada con carácter de emergencia según el Decreto de Creación Nº 49.987 del 26/12/2012. Actualmente, atiende las modalidades regular y de Educación para Jóvenes y Adultos

(EJA) y las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria – Años Iniciales y Finales y Educación Secundária (Frigheto, Costa, 2023).

La aldea y la comunidad escolar siguen los patrones sociolingüísticos mayoritarios identificados en comunidades del sur y sureste de Brasil por el “Inventário da Língua Guarani-Mbya”. A partir de la observación empírica, es posible afirmar que en los ambientes domésticos la lengua más utilizada es el Guaraní-Mbya, hablado por ancianos, adultos y niños, en concordancia con las altas tasas de transmisión intergeneracional reportadas previamente. En la escuela, la lengua original comparte espacio con la lengua portuguesa. Hay profesores indígenas y no indígenas, quienes realizan actividades interdisciplinarias e interculturales en alianza con la comunidad.

De acuerdo con el currículo de la enseñanza secundaria de Rio Grande do Sul, los contenidos programáticos de enseñanza de la lengua portuguesa y de la producción textual se organizaron en dos componentes curriculares: “Lengua Portuguesa” y “Redacción”. El profesor responsable de estas dos asignaturas en la escuela es indígena, pero no guaraní. Cuando conversamos con él acerca de las principales demandas en las que podríamos ayudar a través del proyecto “Aldeias em Rede: interdisciplinaridade e interculturalidade na escola indígena (segunda edição)”, el docente indicó la necesidad de materiales didácticos para las clases de Escritura del tercer año de secundaria. En su intervención, quedó clara la prioridad por materiales que trabajaran géneros discursivos en el campo argumentativo debido a la programación curricular y también a los procesos selectivos que los jóvenes suelen realizar en esta etapa de su vida escolar, como el Examen Nacional Ensino Médio (ENEM) y el Examen de Ingreso Específico Indígena de la Universidad Federal de Santa María.

Con el objetivo de atender la demanda señalada por el docente, elaboramos una serie de materiales didácticos a lo largo del curso escolar 2024. La siguiente sección del artículo presentará un análisis de una de las secuencias de actividades desarrolladas en el proyecto.

4 Entre teorías y demandas de la escuela: la elaboración de materiales didácticos

Esta sección tiene como objetivo compartir y analizar una de las secuencias didácticas, así como destacar algunas reflexiones teórico-metodológicas acerca del proceso de elaboración

de materiales didácticos para la enseñanza de producción textual en portugués en ámbito de la educación escolar indígena.

Durante la implementación del proyecto de enseñanza “Aldeias em Rede: interdisciplinaridade e interculturalidade na escola indígena (segunda edição)”, coordinado en el Centro de Artes y Letras de la Universidad Federal de Santa María, se desarrollaron cuatro propuestas didácticas (Tabla 1) con el objetivo de construir un recorrido de géneros en el campo disertario-argumentativo que posibilitara el desarrollo de prácticas de lectura y producción textual.

Tabla 1. Propuestas didácticas de acuerdo con género y temática.

Número de propuestas didácticas	Género discursivo central	Temática central
01	Comentário argumentativo	Cambios climáticos e inundaciones en el Rio Grande do Sul
02	Carta abierta	Reivindicación de los derechos de la comunidad
03	Prueba de redacción del Exame Nacional do Ensino Médio	“Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil (ENEM 2022) y “Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil” (ENEM 2021).
04	Artículo de Opinión	Derechos legales de los pueblos indígenas y crecimiento de la representatividad política.

Fuente: elaborado por los autores del presente artículo.

Este conjunto de secuencias fue presentado al docente de la escuela para su aprobación. Durante el proyecto, todos los materiales didácticos producidos, luego de pasar por un proceso de revisión, fueron presentados al docente para que éste manifestara su opinión y solicitara posibles ajustes y modificaciones. Luego de algunos ajustes, las actividades fueron compartidas en archivos editables con el docente para que éste pudiera utilizar los materiales cuando lo

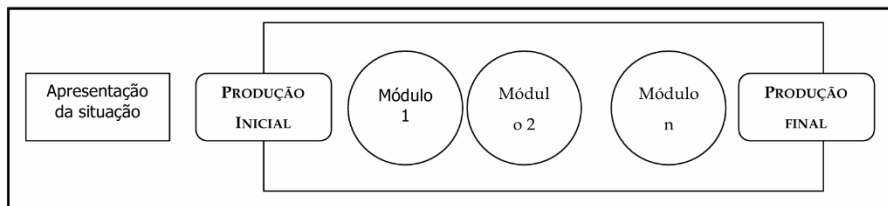
considerara pertinente y enviar feedbacks acerca de la recepción de las propuestas didácticas por parte de los estudiantes.

Tomamos como aporte teórico sobre género las formulaciones de Bakhtin (2016) y Schneuwly y Dolz (1999). En las palabras del teórico ruso, los géneros discursivos son tipos de enunciados relativamente estables, intrínsecamente vinculados a los campos de la actividad humana, diferenciados por la construcción compositiva, el contenido temático y el estilo (Bakhtin, 2016). Al mirar la cuestión desde la perspectiva del Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD), Bernard Schneuwly consideran el género 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) Partiendo de esta concepción, los investigadores suizos del ISD llevan la discusión sobre los géneros discursivos al ámbito de la educación, más específicamente a la enseñanza de lenguas.

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 organizar los materiales se consideró la propuesta de secuencia didáctica socio-interaccionista de Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004), que la organiza en cuatro grandes etapas (Fig. 1). La primera, presentación de la situación, supone situar a los alumnos en la esfera de la actividad humana del género y en la primera tarea; es “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). La segunda etapa, producción inicial, tiene como objetivo percibir (por parte de los estudiantes) e identificar (por parte del docente) las principales habilidades que serán necesarias desarrollar para lograr el dominio del género. Luego, la tercera gran etapa está compuesta por módulos en los que se propondrán actividades que permitan trabajar las dificultades encontradas en la primera producción y la mejora de las habilidades deseadas. Finalmente, la producción final permite a los alumnos poner en práctica los conocimientos adquiridos y comprender, junto con el profesor, los avances desde la producción inicial.

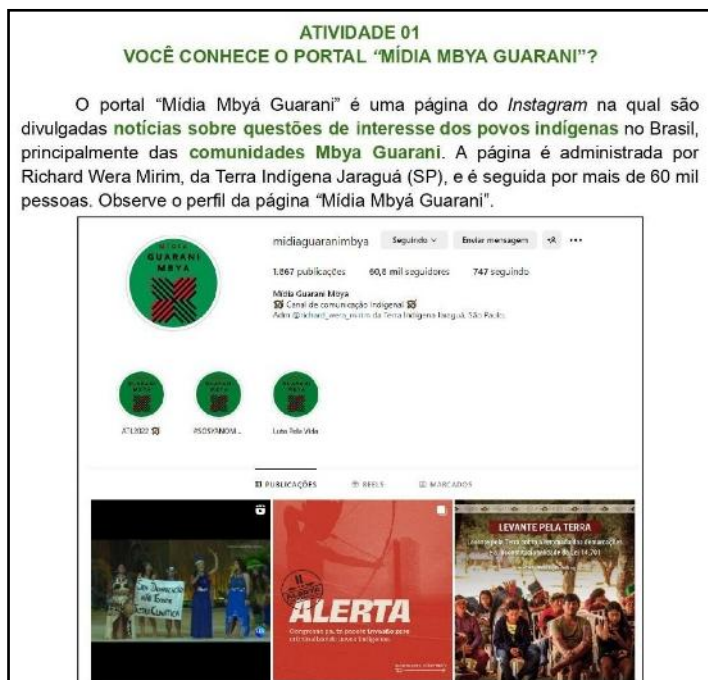
Figura 1. Esquema de base de uma sequência didática.



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

La propuesta que será analizada en este momento fue organizada de acuerdo con esta base de secuencia didáctica. Tomamos como género central el comentario argumentativo (Costa, 2022) por tratarse de un género con el que los estudiantes están familiarizados en su vida cotidiana y, de esta forma, constituye una buena “puerta de entrada” al campo argumentativo. Considerando que los estudiantes del tercer año, según información proporcionada por el profesor de la escuela, eran jóvenes con acceso a las redes sociales, el material propuso como presentación de la situación el contacto con una página de la red social Instagram utilizada para difundir noticias sobre los pueblos Guaraní-Mbya (Fig. 2).

Figura 2. Ejemplo de actividad para presentación de la situación.



Fuente: elaborado por los autores del presente artículo.

A continuación, se presentó una publicación (Fig. 3) acerca del Acampamento Levante pela Terra, seguida de comentarios, y un breve texto acerca del uso de ese espacio en redes sociales para manifestar una postura frente a temas y campañas.

Figura 3. Ejemplo de actividad para presentación de la situación.



Fuente: elaborado por los autores del presente artículo.

Considerando la relevancia del Acampamento Levante pela Terra en la lucha por los derechos de los pueblos indígenas en Brasil, especialmente en lo referente a la demarcación de tierras indígenas, también se expuso una noticia sobre dicha movilización en una sección adicional del material, denominada "Refletindo sobre el texto" (Fig. 4). En este sentido, nos alineamos con la perspectiva de Paulo Freire, quien sostiene que para que la educación sea liberadora y emancipadora, no se puede ignorar la formación ética y crítica de los educandos, pues "transformar la experiencia en puro entrenamiento técnico es empobrecer lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador. Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de contenidos no puede desvincularse de la formación moral del educando" (Freire, 2024, p. 34). Preparar materiales didácticos para la educación escolar indígena implica no solo abordar temáticas relevantes para la comunidad, sino también proporcionar información que fomente el desarrollo de la conciencia crítica de los estudiantes y posibilite su posicionamiento frente a las cuestiones planteadas.

Figura 4. Actividad "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: <http://arayara.org/brasil/maio-2024/>. Acesso em: 29 de junho de 2024.

Fuente: elaborado por los autores del presente artículo.

Después de esta sección adicional, se presenta una breve explicación sobre el género comentario argumentativo, seguida de otra publicación de la página "Mídia Mbya Guarani" (Fig. 5), que anticipa ya la temática de la producción final: las inundaciones en Rio Grande do Sul. Para la contextualización del género, se partió de Costa (2022).

Aunque Dolz, Noverraz y Schneuwly no propongan una explicación sobre el género en la primera etapa de la secuencia didáctica, consideramos pertinente añadir una breve contextualización de los aspectos socio-comunicativos, temáticos y composicionales antes de solicitar la primera producción. Cabe recordar que la estructura de la secuencia no es fija ni rígida, sino un parámetro para la organización de propuestas didácticas. Así, es posible combinar actividades y organizarlas de acuerdo con los objetivos pedagógicos de cada momento; por lo tanto, nada impide que, en un proceso de reelaboración, esta actividad sea reubicada en otra etapa.

Figura 5. Explicación sobre el género comentario argumentativo.



Fuente: elaborado por los autores del presente artículo.

En la actividad destinada a la producción inicial (Fig. 6), se solicitó la escritura de un comentario argumentativo en respuesta a la publicación presentada sobre el Movimiento Levante pela Terra. Esta actividad marcó el final del primer bloque de la propuesta didáctica.

Figura 6. Actividad de producción inicial.



Fuente: elaborado por los autores del presente artículo.

El segundo conjunto de actividades exploró, dentro de los módulos, la temática central de la producción final: las inundaciones en Rio Grande do Sul. Uno de los objetivos consistía en promover la comprensión crítica de los estudiantes sobre la tragedia que asoló al estado en el

macrocontexto de los cambios climáticos. Para ello, la actividad del primer módulo estuvo destinada a la problematización del tema, proponiendo una discusión oral colectiva (Fig. 7) en la que los estudiantes pudieran movilizar sus conocimientos previos y compartir sus impresiones acerca de la imagen presentada.

Figura 7. Actividad del primer 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

Fuente: elaborado por los autores del presente artículo.

A continuación, se presentó un texto explicativo sobre los cambios climáticos con el objetivo de ofrecer más información a los estudiantes y constituir, efectivamente, un material interdisciplinar, tal como proponía el proyecto. En ese momento, debido al universo vocabular del texto, se optó por proponer una serie de preguntas orientadas a la comprensión y dominio de términos y expresiones relevantes que no suelen ser utilizados en el cotidiano de los estudiantes. Para facilitar la comprensión de la actividad, el texto presentado anteriormente fue dividido en partes, con los enunciados dispuestos al lado (Fig. 8). Preguntas de esta naturaleza son importantes porque consideran el bilingüismo de los estudiantes; de este modo, estimulan la creación de relaciones entre las lenguas que, de forma natural, ya establecen los sujetos bilingües; incorporan la lengua materna en la construcción de los conocimientos escolares; y facilitan la comprensión de los contenidos programáticos.

Figura 8. Ejemplo de preguntas acerca del universo vocabular del 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/>
	<p>O que significa a palavra "<u>impulsionador</u>"?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
	<p>Há uma palavra ou expressão <u>em guarani</u> com um significado parecido com "<u>impulsionador</u>"?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/>

Fuente: elaborado por los autores del presente artículo.


Para finalizar el módulo, propusimos una discusión oral colectiva que retoma la pregunta problematizadora presentada anteriormente; como apoyo para el diálogo, se exponen fotografías que retratan el impacto de las inundaciones en ciudades, carreteras y aldeas de Rio Grande do Sul, así como algunas preguntas provocadoras (Fig. 9). En este momento, se espera que los estudiantes dialoguen y, así, produzcan comentarios orales sobre la temática. Considerando el contexto de la educación escolar indígena, es fundamental abrir espacio en los materiales didácticos para la oralidad, de manera que la enseñanza se aproxime a la noción de interculturalidad, al valorar no solo la lengua originaria, sino también las prácticas interaccionales de la comunidad.

Figura 9. Actividad de diálogo sobre la 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 Vara.



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



Aldeia guarani mbyá 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?

Fuente: elaborado por los autores del presente artículo.

Por fin, el material propone la última etapa de la secuencia didáctica: la producción final. Inicialmente, la temática es presentada y contextualizada mediante textos de apoyo (Fig. 10, Fig. 11).

Figura 10. Textos motivadores de la propuesta de producción textual final.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Os efeitos das mudanças climáticas: as enchentes no Rio Grande do Sul



Comunidade Pindo Poty, do povo Guarani Mbya, localizada no bairro Lami em Porto Alegre/RS, afetada pelas enchentes. Foto: Roberto Liegott/Cim. Fonte: Enchentes já afetaram mais de 80 comunidades indígenas no RS. Disponível em: <<https://comin.org.br/2024/todas/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://comin.org.br/2024/todas/enchentes-ja-afetaram-mais-de-80-comunidades-indigenas-no-rs/>>. Acesso em: 25 de junho de 2024.

Fuente: elaborado por los autores del presente artículo.

Figura 11. Textos motivadores de la propuesta de producción textual final.

TEXTO 2



Fonte: Mídia Mbyá Guarani. Disponível em: <<https://midia.guarani.org.br/2024/06/17/a-crise-climatica-e-anunciada-pelos-povos-originarios-desde-sempre/>>. Acesso em: 17 de junho de 2024.

TEXTO 3

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

Fonte: Chuvas no Rio Grande do Sul foram intensificadas pelas mudanças climáticas, mostra estudo. Brasil de Fato. Disponível em: <<https://brasildefato.com.br/2024/06/10/chuvas-no-rio-grande-do-sul-foram-intensificadas-pelas-mudancas-climaticas/>>. Acesso em: 17 de junho de 2024.

Fuente: elaborado por los autores del presente artículo.


Luego abajo, se encuentra la consigna de producción textual, que define las circunstancias de la escritura. Según Menegassi (2003), existen cuatro elementos básicos para una consigna de

producción textual: la determinación del género discursivo, la finalidad de la producción, el interlocutor previsto y los lugares preferentes de circulación. Con base en esta estructura se elaboró la consigna de la producción textual final (Fig. 12). El género es el comentario argumentativo, eje central de toda la secuencia didáctica; el propósito de la actividad es inducir a los estudiantes a comentar su posicionamiento sobre la relación entre las inundaciones en el estado de Rio Grande do Sul y el cambio climático; y la circulación del texto está prevista para la publicación en la página “Mídia Mbya Guarani”. Los interlocutores previstos —el profesor y las personas que accedan a la noticia en la página de Instagram— no están expresamente indicados en la consigna de producción textual, por lo que, en una reelaboración del material, sería interesante incluirlos.

Figura 12. Consigna de la propuesta de producción textual final.

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL

A partir da leitura dos textos, escreva um **comentário argumentativo** para ser publicado na **postagem abaixo**, compartilhada pelo portal “Mídia Mbyá Guarani” no dia 08 de maio de 2024. **Comente, a partir da sua experiência, a relação entre as mudanças climáticas e as enchentes, apresentando o seu ponto de vista.** Se possível, apresente fatos e dados da sua região.



yvyrupa.cgy e outros 2
Rio Grande do Sul

yvyrupa.cgy Aldeia guarani é destruída por ação do DNIT em meio ao desastre no Rio Grande do Sul.
Sr. Estevão Garai e Dona Laura relatam sua dor e sofrimento em razão da destruição causada pelo DNIT da texoa Pekuruty, Arroio da Divisa, Eldorado do Sul/RS.

Por Comissão Guarani Yvyrupa

Sr Estevão, liderança da Texoa Pekuruty, denuncia ação do Departamento Nacional de Infraestrutura e Transporte (DNIT), que destruiu a texoa (aldeia) em momento em que a comunidade não estava presente. As lideranças da comunidade, localizada em Arroio da Divisa, Eldorado do Sul/RS, foram informadas da ocorrência por terceiros, sem nenhuma consulta ou oportunidade de participação nas decisões.

Tal intervenção ocorreu na ausência dos indígenas, que haviam sido deslocados para um abrigo na região, devido à emergência climática que assola o estado do Rio Grande do Sul/RS. Apesar do DNIT ter informado à parceiros da comunidade que a ação estava autorizada, as lideranças garantem que ninguém consentiu com a destruição da comunidade, da escola indígena, e reclamam do desprezo com que os pertences, criações, animais domésticos e instrumentos de trabalho da comunidade foram tratados. Quando puderem deixar o abrigo, os indígenas da texoa Pekuruty não terão casas para onde voltar.

Fuente: elaborado por los autores del presente artículo.

Es necesario subrayar que esta secuencia didáctica fue elaborada en abril de 2024 y destinada a los estudiantes de la Escuela E.I.E.B. Yvyra'i Já Tenondé Verá Miri, ubicada en la aldea Guaraní-Mbya Guaviraty Porã, en el municipio de Santa Maria, Rio Grande do Sul. De este modo, se trata de un material didáctico situado en un contexto social y cultural específico, que no pretende ser un modelo sobre cómo abordar la producción textual en Lengua Portuguesa en las escuelas indígenas. Por el contrario, la presentación de esta secuencia didáctica tiene como objetivo compartir una posibilidad de trabajo pensada por una estudiante de grado y dos docentes

—uno de la educación superior y otro de la educación básica— que colaboraron en la construcción de materiales que respondieran a las necesidades de su contexto.

Debido, justamente, a la tragedia climática, se produjo un desajuste temporal entre los calendarios lectivos de la Universidad y de la Escuela. Por ello, cuando esta secuencia fue elaborada, finalizada y compartida con el profesor, este ya se encontraba trabajando con otros géneros en el aula y, por tanto, no dinamizó las actividades; sin embargo, manifestó su interés en utilizar el material en otra ocasión.

Conclusión

En este artículo buscamos proponer una cuestión que afecta directamente al proceso de enseñanza y aprendizaje en las escuelas indígenas, pero que no suele aparecer con la frecuencia que debería en los debates acerca de esta modalidad de enseñanza diferenciada: el desarrollo de materiales didácticos. Partimos de una experiencia educativa vivida en un proyecto universitario en el interior del estado de Rio Grande do Sul en asociación con una escuela de una aldea guaraní-mbya. Inicialmente, rescatamos la trayectoria histórica de la educación escolar indígena en Brasil desde el proceso de colonización hasta la contemporaneidad. A continuación, presentamos algunas informaciones sobre la realidad sociolingüística del pueblo guaraní-mbya en general y, más específicamente, acerca de la aldea Guaviraty Porã. Así, llegamos al centro del artículo: la presentación de una de las secuencias didácticas desarrolladas, apoyada en reflexiones de carácter teórico-metodológico. En este punto, conviene destacar algunas consideraciones finales acerca de la problemática de este trabajo.

La producción de materiales didácticos para la educación básica es un proceso naturalmente desafiante, pues requiere conocimientos teóricos vinculados a habilidades didáctico-pedagógicas. Producir secuencias de actividades de producción textual en portugués para una escuela indígena ubicada en una comunidad donde el guaraní-mbya es la lengua materna y el portugués es la segunda lengua es aún más desafiante, ya que requiere comprender la complejidad lingüística y cultural del contexto educativo. A ello se suma la falta de discusiones académicas acerca de la educación escolar indígena en los cursos de Profesorado en Letras y la escasez de reflexiones sobre la enseñanza de lenguas en este contexto específico.

Las dificultades en la preparación de los materiales son numerosas y muchas veces se reflejan en debilidades en las actividades propuestas. Al observar la secuencia didáctica presentada, notamos muchos puntos a mejorar, preguntas a cambiar y agregar, pautas a incluir. Considerando la temática de la propuesta, sería pertinente desarrollar actividades enfocadas en los remanentes de las inundaciones en el estado de Rio Grande do Sul, sobre todo en aldeas indígenas, ampliando la discusión a la cuestión de la demarcación de tierras. Considerando el género del comentario argumentativo, sería interesante ampliar las actividades que involucran la oralidad e incluso pensar en producciones textuales orales vinculadas a las escritas. Reflexionando sobre la relación entre las lenguas, sería posible aprovechar e instigar el bilingüismo de los estudiantes de otras maneras en las preguntas y también en las producciones textuales. Estos son posibles caminos a seguir e investigar en el desarrollo de materiales didácticos para la educación escolar indígena que puedan generar buenos resultados para el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas y la producción textual.

A lo largo del proceso surgieron varias preguntas que nos gustaría compartir al final de este artículo. En primer lugar, nos preguntamos cuál es el papel de las universidades públicas y cuál debe ser su postura en proyectos relacionados con los pueblos indígenas. Creemos que los profesores y académicos deben colaborar con las comunidades en un esfuerzo colectivo que considere sus necesidades y deseos y respete los posibles aspectos negativos. Además, es necesario estar abierto a los cambios y contratiempos que puedan surgir a lo largo del camino. En este sentido, nuestra intención fue que la secuencia de enseñanza fuera puesta en práctica en el aula para poder saber en qué puntos se debía mejorar el material y poder percibir sus impactos en las acciones pedagógicas. Sin embargo, debido a un año atípico, esto no fue posible. Esta ruptura de expectativas no invalidó el objetivo principal del proyecto: proporcionar materiales didácticos para la producción de textos adecuados para las escuelas para que los profesores pudieran acceder a ellos cuando quisieran. Logramos este objetivo proporcionando un conjunto de materiales que se pueden utilizar en los próximos años escolares.

Otras cuestiones de carácter teórico-metodológico también estuvieron presentes en el desarrollo de las actividades. Nos preguntamos: ¿cuáles son las mejores maneras de enseñar producción textual a sujetos bilingües, que tienen una lengua indígena como L1 y que son parte de una cultura predominantemente oral? Aunque tenemos mucha investigación sobre los aspectos lingüístico-discursivos de las lenguas indígenas en Brasil y el fenómeno del portugués indígena, así como un campo consolidado de estudios sobre la formación lingüística brasileña y el proceso

de contacto entre los pueblos originarios y los invasores, el conocimiento que hemos construido sobre la enseñanza de lenguas en las escuelas indígenas aún es escaso. Es necesario mirar el bilingüismo y la interculturalidad que diferencian la educación escolar indígena de otras modalidades para buscar los métodos más adecuados y fructíferos para el trabajo con la lengua portuguesa en las escuelas, teniendo en cuenta que ésta es la lengua dominante que los invasores impusieron a los pueblos originarios.

Este artículo buscó compartir experiencias educativas e invitar a investigadores, docentes y estudiantes, principalmente de las áreas de Literatura y Educación, a discutir cuestiones de enseñanza y desarrollo de materiales didácticos para la educación escolar indígena. De esta manera, esperamos haber esbozado una posibilidad de abordar la producción textual en este contexto diferenciado e instigado nuevas investigaciones en el área.

CRedit
Reconocimientos: no se aplica.
Fondos de investigación: no se aplica.
Conflictos de intereses: Los autores certifican que no tienen ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito..
Aprobación ética: no se aplica.
Contribuciones: SCHNEIDER, Vítor Jochims. Conceptualización, Curaduría de datos, Análisis formal, Adquisición de fondos, Investigación, Metodología, Administración del proyecto, Recursos, Software, Supervisión, Validación, Visualización, Redacción - borrador original, Escritura - revisión y edición. FAURO, Natália Uriarte. Conceptualización, Curaduría de datos, Análisis formal, Adquisición de fondos, Investigación, Metodología, Administración del proyecto, Recursos, Software, Supervisión, Validación, Visualización, Redacción - borrador original, Escritura - revisión y edición.

Referencias

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 Ravanello. 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 saterê-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](#). 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.