



Revista Espaço do Currículo
ISSN: 1983-1579
rec@ce.ufpb.br
Universidade Federal da Paraíba
Brasil

Pereira da Silva, Solange Maria; Aguiar, Tiago
**PROPOSTA DIDÁTICA PARA O POVO KANELA/MEMORTUMRÉ: abordagem
de um tema gerador no componente curricular Língua Portuguesa**
Revista Espaço do Currículo, vol. 16, núm. 1, 2023, Janeiro-, pp. 1-16
Universidade Federal da Paraíba
Brasil

DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.65481>

- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org



**PROPOSTA DIDÁTICA PARA O
POVO KANELA/MEMORTUMRÉ:
abordagem de um tema gerador
no componente curricular Língua
Portuguesa**

**DIDACTIC PROPOSAL FOR THE
KANELA/MEMORTUMRÉ PEOPLE:
approach to a generating theme in
the Portuguese Language
curricular component**

**PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL
PUEBLO KANELA/MEMORTUMRÉ:
abordaje de un tema generador en
el componente curricular de
Lengua Portuguesa**

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir o documento curricular da educação escolar indígena do estado do Maranhão e apresentar uma proposta pedagógica para o ensino na escola indígena da aldeia Esclavado do povo Kanela/memortumré (MA), a partir do componente curricular Língua Portuguesa e da utilização dos temas geradores/contextuais propostos na pedagogia de Paulo Freire (1976, 1978) e Pimentel da Silva (2018, 2019, 2020). Trata-se de um trabalho analítico-descritivo desenvolvido por meio da pesquisa-ação, com abordagem qualitativa. Para isso será feita uma reflexão/discussão sobre o tipo de bilinguismo presente no processo de escolarização do povo Kanela/Memortumré e do espaço da língua portuguesa nesse ensino, apontando alguns encaminhamentos para a prática do bilinguismo epistêmico.

Palavras-chave: Escola indígena. Currículo. Tema gerador.

Recebido em: 13/01/2023

Alterações recebidas em: 18/03/2023

Aceito em: 27/03/2023

Publicação em: 29/03/2023

Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v16i1.65481

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Solange Maria Pereira da Silva

Mestra em Linguística e Ensino

Universidade Federal da Paraíba.

E-mail: solangemprof@gmail.com

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7927-1721>

Tiago Aguiar

Doutor em Linguística

Professor da Universidade Federal da Paraíba

E-mail: tiagoar.lp@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5120-0908>

Como citar este artigo:

SILVA, S. M. P.; AGUIAR, T. PROPOSTA DIDÁTICA PARA O POVO KANELA/MEMORTUMRÉ: abordagem de um tema gerador no componente curricular Língua Portuguesa. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 1, p. 1-16, 2023. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.65481>.

Abstract: The purpose of this article is to discuss the curricular document of indigenous school education and also to present a pedagogical proposal for teaching in the village of Escalvado, belonging to the Kanela/memortumré people, (MA). Based on the Portuguese Language curricular component and the use of generative/contextual themes proposed in the pedagogy of Paulo Freire (1976,1978), and Pimentel da Silva (2018, 2019,2020). This is a descriptive analytical work developed through action research, with a qualitative approach. For this, a reflection/discussion will be made on the type of bilingualism present in the schooling process of the Kanela/Memortumré people, and the space of the Portuguese language in this teaching, pointing out some guidelines for the practice of epistemic bilingualism.

Keywords: Indigenous school. Curriculum. Generating theme.

Resumen: El objetivo de este artículo es discutir el documento curricular de la educación escolar indígena y también presentar una propuesta pedagógica para la enseñanza en la aldea de Escalvado, perteneciente al pueblo Kanela/memortumré, (MA). Basado en el componente curricular de Lengua Portuguesa y el uso de temas generativos/contextuales propuestos en la pedagogía de Paulo Freire (1976,1978) y Pimentel da Silva (2018, 2019,2020). Se trata de un trabajo analítico descriptivo desarrollado a través de la investigación acción, con enfoque cualitativo. Para eso, se hará una reflexión/discusión sobre el tipo de bilingüismo presente en el proceso de escolarización del pueblo Kanela/Memortumré, y el espacio de la lengua portuguesa en esa enseñanza, señalando algunas orientaciones para la práctica del bilingüismo epistémico.

Palabras clave: Escuela indígena. Currículo. Tema generador

1 APRESENTAÇÃO/ PROBLEMATIZAÇÃO

Este artigo tem por objetivo discutir o currículo proposto pelo Documento Curricular para a educação escolar indígena no Estado do Maranhão. O referido documento foi aprovado em 2021 com a promessa de conferir maior autonomia às escolas indígenas na elaboração de seus currículos e participação da comunidade indígena na escola. Escolhemos para a discussão o Componente curricular Língua Indígena e Língua Portuguesa, pois desenvolvemos uma pesquisa de mestrado¹ na aldeia Escalvado sobre o bilinguismo presente no processo de escolarização do povo Kanela/memortumré. As considerações e reflexões aqui levantadas fazem parte da pesquisa, bem como a proposta que apresentamos, pois se trata de um mestrado profissional que tem por objetivo apresentar um produto. Para isso, estamos desenvolvendo um curso de extensão sobre a utilização dos temas geradores/contextuais como proposta para o ensino intercultural crítico na escola do povo Kanela.

Após a análise do documento, será feita uma reflexão/discussão sobre o tipo de bilinguismo presente no processo de escolarização do povo Kanela/Memortumré, apontando alguns encaminhamentos para a prática do bilinguismo epistêmico, defendido por Pimentel da Silva (2019), o qual consiste em utilizar a língua materna indígena e a língua portuguesa no processo de escolarização, isto quando a comunidade for bilíngue ou tiver a língua indígena como L1², situação do povo Kanela.

A proposta que apresentamos visa refletir junto aos professores da escola indígena da aldeia Escalvado sobre o bilinguismo epistêmico, os temas contextuais/geradores no processo de escolarização dos estudantes do ensino médio. Trata-se de uma abordagem interdisciplinar entre alguns componentes curriculares propostos pelo Documento orientador. Dessa forma, partimos do componente Língua Portuguesa alinhado à BNCC. Para isso, o tema gerador é selecionado de forma a ser desenvolvido nos campos de atuação: da vida pessoal, artístico-literário, jornalístico-midiático e o campo de atuação na vida pública, o qual poderá ser estendido para abordagens em outros componentes curriculares em um processo de integração interdisciplinar, abordados de forma contextual.

2 DOCUMENTO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MARANHÃO

O Novo Referencial curricular para a educação escolar indígena no Maranhão, aprovado em 2021, esboça a preocupação com a aprendizagem e o currículo das escolas indígenas, as quais devem organizar

¹ Mestrado profissional em Linguística e ensino- PPGLE, da Universidade Federal da Paraíba.

² É a língua materna, a primeira língua do falante que a utiliza como língua principal em suas práticas de linguagem.

o ensino com base nas necessidades de cada comunidade, sejam elas relacionadas à vivência e permanência como comunidade indígena, com seus saberes, línguas, e culturas, sejam aquelas relacionadas às necessidades dos povos indígenas na sociedade envolvente. Assim, a escola indígena é também um espaço de aprendizagem dos conhecimentos do mundo não indígena, pois é com base nesses conhecimentos que os estudantes indígenas serão avaliados para o acesso às universidades e ao mercado de trabalho. A escola indígena é uma instituição que visa pôr em prática o princípio da equidade defendido pela Constituição Federal, a qual estabelece que os estudantes indígenas se apropriem dos conhecimentos da Base Nacional Curricular, para que todos os brasileiros, independente de raça, tenham a mesma formação básica.

O referido documento reafirma as políticas educacionais para os povos indígenas no Maranhão e discute, sobretudo, o currículo no contexto da BNCC e as demandas das comunidades indígenas no contexto atual:

O Referencial Curricular tem como proposição: constituir-se, como um elemento orientador para as escolas indígenas do Estado do Maranhão, pautado no processo de construção dos Projetos Pedagógicos das escolas, auxiliando nas reflexões das políticas educacionais para os Povos Indígenas do Maranhão e apresentando os princípios mínimos necessários em cada área do currículo para Educação Infantil e Ensino Fundamental, atendendo as exigências do contexto educacional vigente. (REICE/MA, 2021, p. 07).

Com base nessa citação, verifica-se a orientação para a atualização do currículo da educação indígena, pois as mudanças sociais, políticas e tecnológicas estão presentes também nos contextos indígenas, de forma que surgem demandas específicas e diferenciadas para esse público. Nesse contexto, emerge a preocupação com a juventude indígena, pois o contato e a vida fora da aldeia atraem a juventude indígena, a qual procura principalmente por estudos para além de suas aldeias. A educação escolar é vista pelos indígenas como um instrumento de libertação desde que desenvolvida dentro dos padrões da interculturalidade, pois ela é a arma com a qual eles lutam contra o opressor e o sistema colonialista. Dessa maneira, os referenciais curriculares para a educação indígena refletem sobre uma educação para o protagonismo indígena, para a ocupação dos espaços que lhes pertencem.

O Ensino Médio tem como objetivo prestar uma educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade. Nesse sentido, direciona todo o trabalho pedagógico promovendo despertar a sensibilidade e as potencialidades dos estudantes, visando também o desenvolvimento de sua autoestima, bem como sua capacidade realizadora e crítica. (REICE/MA, 2021, p.94).

O documento apresenta os conteúdos da Base, que devem fazer parte de cada componente curricular e os objetivos específicos para cada um deles. Apresenta, também, uma ementa geral, a qual deve ser ajustada a cada escola para superar tendências homogeneizadoras que possam descaracterizar as alteridades, extremamente importantes para a sobrevivência de cada comunidade indígena – sendo, portanto, aberto para contemplar as necessidades educacionais de cada povo, os saberes tradicionais, os níveis de bilinguismo e as expectativas que cada um tem em relação à educação formal. Dessa maneira, ele é democrático na medida em que confere autonomia para a comunidade tomar as próprias decisões sobre seus processos educacionais.

Um dos pilares da educação indígena é o bilinguismo, o qual consiste em uma educação escolar mediada pela língua portuguesa e pela língua indígena de cada grupo étnico. O objetivo deste trabalho é compreender o espaço da língua portuguesa no processo de escolarização do povo Kanela, na escola indígena da Aldeia Escalvado em Fernando Falcão, Maranhão. Para isso, será analisada a proposta do documento curricular para o componente curricular Língua Indígena e Língua Portuguesa, a partir da qual faremos algumas considerações sobre a importância da língua portuguesa no processo de ensino das escolas indígenas como instrumento de mediação do ensino em todos os componentes curriculares do

Ensino médio e de como ocorre a articulação entre a língua portuguesa L2³ para o povo Kanela e a língua indígena Kanela L1 em seus processos de escolarização.

Apresentamos também uma discussão sobre o currículo intercultural com base na BNCC, partindo do componente curricular língua portuguesa, que a partir da divisão dos estudos dos gêneros textuais divididos por campo de atuação podem contribuir para o letramento crítico e desenvolvidos de forma interdisciplinar com os demais componentes curriculares da área de Linguagem e Ciências Humanas. Para isso levantamos algumas discussões sobre os temas contextuais e palavras geradoras presentes na teoria freireana e na pedagogia indígena desenvolvida por Pimentel da Silva.

2.1 Ensino de língua indígena

A presença da língua indígena como componente curricular faz parte das políticas educacionais orientadas pelo Documento Curricular em análise. Essa política linguística visa à manutenção/vitalização, revitalização e preservação das línguas indígenas. A escola com a sua abrangência é o *locus* no qual é possível desenvolver estratégias para preservação/manutenção das línguas indígenas, pois é também nesses espaços que a escrita dessas línguas é desenvolvida, bem como sua gramática de usos. Portanto, ao se criar a disciplina Língua Indígena, uma cadeia de conhecimentos se reproduz, como a manutenção/vitalização e revitalização das línguas indígenas, o desenvolvimento da escrita e a preservação da cultura indígena, visto que a escola deve estar em constante diálogo com os espaços especializados de uso da língua indígena, conforme assinala Pimentel da Silva (2018).

Isso tudo com o objetivo de que os diversos componentes curriculares, por meio do ensino intercultural, estimulem as pesquisas nos espaços de saberes especializados da comunidade por meio das línguas indígenas. Essa metodologia desenvolve o bilinguismo epistêmico, no qual a língua portuguesa e a língua indígena atuam para a transmissão de saberes, tanto os saberes do currículo e da cultura do não índio, quanto os saberes indígenas, os quais podem ser materializados a partir da produção de material didático nas línguas indígenas e do resgate das narrativas indígenas por meio da escrita nas línguas indígenas.

A língua indígena deve ser movimentada em todos os espaços por onde transitam os indígenas. Nesse sentido, institucionalizar a língua indígena como componente curricular, sem fortalecer as práticas sociais de uso dessa língua, impede a vitalização, pois esta ocorre por meio dos usos sociais diários. Outra questão sobre o ensino de língua indígena diz respeito à política linguística dos estados e municípios, os quais institucionalizam esse componente na grade curricular, mas desconhecem que cada comunidade indígena apresenta uma realidade sociolinguística diferente, requerendo, portanto, planejamentos e abordagens diferenciadas para o ensino de língua indígena. A esse respeito, Simas e Pereira (2016, p. 40) destacam que:

Uma política linguística para línguas indígenas, portanto, deve considerar os tipos de escolas indígenas existentes: monolíngues (em língua portuguesa ou em língua indígena), bilíngues (sendo L1 a língua portuguesa e L2 a língua indígena ou L1 língua indígena e L2 língua portuguesa) e multilíngues (L1 Sendo duas línguas indígenas e L2 língua portuguesa, por exemplo). Nesse sentido, um levantamento sociolinguístico junto aos vários povos nativos identificaria a proficiência dos alunos nas línguas presentes na comunidade nativa ou com as quais entram em contato no entorno. (SIMAS; PEREIRA, 2016, p.40).

Os responsáveis pelo planejamento linguístico para o ensino de línguas indígenas devem ser os estados e municípios, os quais devem montar uma equipe de especialistas para fazer o diagnóstico da situação sociolinguística de cada comunidade e, com base nele, apresentar proposta de ensino para o componente língua indígena, com base no estágio em que se encontre o bilinguismo na comunidade. Quando a comunidade for monolíngue, em língua portuguesa, estabelecer estratégias de revitalização.

³ L2 refere-se a uma outra língua aprendida por uma população a qual possui uma língua materna (L1) e a utiliza como língua principal em sua comunidade nas suas práticas de linguagem.

Nesse caso, a tarefa é ainda mais complexa e vai depender de várias instituições envolvidas em um trabalho conjunto, de resgate, registro oral e escrito, revitalização dos espaços de uso da língua na comunidade e de interesse da própria comunidade por esse resgate.

Quadro 1 - Plano Curricular do Ensino Médio Regular

Componente curricular Língua Indígena
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a manutenção e preservação das Línguas Indígenas. • Conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas das línguas dos Povos Indígenas do Maranhão, • Interagir com os falantes das diferentes línguas indígenas do estado do Maranhão e do País, dos mais diversos troncos linguísticos. • Favorecer o desenvolvimento das línguas indígenas no nível oral e escrito, e no âmbito da escrita, estimular a produção textual, para o aumento da literatura em língua indígena. <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura. • Expressão Oral. • Expressão Escrita. • Conhecimentos linguísticos e gramaticais. <p>Metodologia:</p> <p>Usar a língua indígena como ferramenta que o capacite para conviver e compreender as relações socioculturais do seu povo, interagindo ativamente no contexto social.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudar a língua indígena de modo interdisciplinar, como forma de pensar o contexto local e global na própria língua, por meio de um diálogo com as outras áreas de conhecimento. • Atividades em grupos que envolvem a realização de pesquisas, a tomada de decisões, a divisão de tarefas, a apresentação de resultados. • Desenvolver a leitura e a escrita de pequenos textos na língua indígena, com diferentes propósitos e nos mais variados gêneros.

Fonte: REICE/MA, 2021

De acordo com as orientações do plano curricular, cada grupo étnico ajusta o plano acima à sua realidade sociolinguística, pois as atividades desenvolvidas no componente curricular Língua Indígena vão depender do nível de bilinguismo presente na comunidade. A valorização da língua indígena e sua presença como componente curricular reforça o alinhamento com Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, aprovada em 2012 pelo CNE (Parecer nº 13 e Resolução nº 05). As metodologias e o material didático para o ensino de línguas indígenas são desenvolvidos nos cursos de licenciatura intercultural ofertados por algumas universidades brasileiras, as quais são responsáveis pela formação dos professores indígenas que vão conduzir os processos de ensino em seus territórios. Estas instituições são espaços de produção de saberes e desenvolvimento de metodologias para serem aplicadas na educação escolar indígena.

O componente curricular Língua Indígena articulado com o de Língua Portuguesa, quando a comunidade for bilíngue, constitui uma forma de valorização das línguas indígenas que sobreviveram ao massacre linguístico da política linguística de integração do indígena ao mundo do não índio. Trata-se, portanto, de uma política linguística⁴ de reconhecimento do status da língua indígena, cujo objetivo é preservar as línguas indígenas como riqueza e valorização da diversidade de povos existentes no Brasil. Assim a língua indígena, no processo de ensino-aprendizagem na educação escolar indígena, promove a interculturalidade e representa, também, um contraponto aos modelos de educação escolar indígenas pautados na assimilação e integração do indígena ao mundo não indígena. Estudar a língua indígena na escola estabelecendo uma reflexão sobre a importância desta nos processos de escolarização, na manutenção da cultura e preservação dos saberes indígenas por meio da oralidade e da escrita é uma

⁴ determinação das grandes decisões referentes às relações entre línguas e a sociedade (Calvet (2007). Para ser executada as instituições precisam aprová-las e oferecer condições para sua implementação.

forma de mantê-la viva, movimentando os saberes e a cultura indígena.

2-2 Ensino de língua portuguesa e organização curricular na perspectiva da BNCC

A apresentação do componente curricular Língua Portuguesa para escolas indígenas no Documento Curricular em análise não apresenta objetivos nem metodologias definidas. O destaque fica para a palavra *convivência*, elemento necessário nas aulas de língua portuguesa, pois elas devem identificar as dificuldades que os indígenas encontram nas situações que precisam conviver com os não indígenas e desenvolver propostas de letramento nos gêneros mais utilizados por eles, para assim facilitar a convivência do indígena com outras culturas.

Quadro 2 - Componente Curricular Língua Portuguesa

Componente curricular Língua Portuguesa
<p>Esta área de conhecimento humano visa expandir o uso da linguagem em todas as instâncias de ação do homem, seja pública ou privada, sabendo utilizar as palavras e produzir textos - tanto orais quanto escritos - coerentes, coesos, adequados a destinatários, aos objetivos que se propõe e aos assuntos tratados.</p> <p>Nas escolas indígenas, a Língua Portuguesa será trabalhada utilizando diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-las às circunstâncias da situação comunicativa em que participam, conhecendo e respeitando as diferentes variedades linguísticas do Português falado abordando:</p> <p>a) Convivência na sociedade - ética e pluralidade cultural;</p> <p>b) Convivência com as diferentes linguagens - pluralidade cultural;</p> <p>c) Convivência com as profissões - ética e cidadania;</p> <p>d) Convivência com o corpo e suas transformações - saúde e orientação sexual;</p> <p>e) Hábitos e costumes da sociedade brasileira nas várias épocas: pluralidade cultural, ética, religiosidade, educação sexual;</p> <p>f) Relacionamento intra e interpessoal: ética, cidadania, educação sexual.</p> <p>Literatura</p> <p>A Literatura vincula a percepção da realidade, é um trabalho de construção cuja significação maior é a experiência de sentir e de pensar a realidade, de forma especial entre a tradição e a atualidade.</p>

Fonte: (REICE/MA, 2021, p.97).

Os objetivos do componente curricular Língua Portuguesa são bem amplos e tratam sobre as competências e as habilidades que devem ser desenvolvidas por meio do ensino de língua portuguesa. Considerando que a LDB determina que o ensino na educação escolar indígena deve ser ministrado em língua portuguesa, então a língua portuguesa é componente curricular obrigatório e é, também, um instrumento de poder de que o indígena dispõe para se defender e ter acesso aos bens e serviços da sociedade circundante.

Sendo assim, as aulas de língua portuguesa na educação escolar indígena devem partir sempre de um gênero textual, selecionado a partir do campo de atuação e voltado para práticas sociais de uso da língua portuguesa reguladas pelas necessidades linguísticas do público e pela situação sociolinguística da comunidade. Devem também considerar a escolha da comunidade sobre quais gêneros são mais presentes em suas práticas de linguagem, e quais aqueles que precisam conhecer para dar sustentação ao projeto de vida da juventude indígena, projeto esse traçado pelas famílias e lideranças da comunidade. Isso para que seja respeitada a escolha da comunidade, suas opiniões, sua cultura, seus valores, pois, em comunidades indígenas, a educação escolar tem objetivos diferentes daqueles de culturas não indígenas. Estes objetivos devem ser definidos no Projeto Político Pedagógico, o qual vai orientar a seleção dos gêneros a serem estudados condizentes com suas necessidades e seus projetos de vida.

Dessa maneira, os objetivos do ensino de língua portuguesa, conforme descrito no documento, é a prática de linguagem, a qual se materializa nos gêneros. De acordo com Bakhtin (2003, p. 265), “Em todas as manifestações da linguagem é necessário compreender a natureza dos enunciados seja dos gêneros primários ou secundários, sem esse conhecimento a linguagem cai num formalismo e

abstrações exageradas”. Para isso, é necessário que o estudo de determinado gênero faça sentido para o aluno, que ele o utilize em sua prática de linguagem.

Com base nas demandas das sociedades a BNCC no componente curricular Língua Portuguesa separa o estudo dos gêneros por campos de atuação, assim, os gêneros textuais são selecionados de acordo com a especificidade de cada campo do conhecimento.

Quadro 3 - Campos de atuação: EF / EM

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
Anos iniciais	Anos finais	
Campo da vida cotidiana		Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
campo da vida pública	Campo Jornalístico-midiático.	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

Fonte: BRASIL, 2018, p.493

A educação escolar indígena é o instrumento que as juventudes indígenas encontram para compreender o processo de colonização que sofreram, para, a partir dessa compreensão, desenvolver um projeto de libertação. Nesse sentido, o letramento crítico em gêneros do campo de atuação na vida pública é fundamental para o despertar da consciência social do aluno. Ademais, a parte específica do currículo em discussão conta com o componente curricular direito indígena, o qual pode ser trabalhado de forma contextual/interdisciplinar em articulação com o componente de Língua Portuguesa, Sociologia, Geografia, História, e para isso os professores envolvidos nesses componentes curriculares, devem selecionar os textos que se encaixam nesse campo de atuação e, a partir deles, desenvolver o processo de letramento crítico.

Assim, cada componente curricular dentro de suas especificidades deve contextualizar a realidade social em questão por meio de uma abordagem crítica, confrontando posicionamentos e ideologias com base nas relações de poder da sociedade e estabelecendo formas de resistência. Dessa forma, a criticidade deve permear o estudo dos textos. Sendo assim, o ensino, a partir dessa perspectiva, amplia a consciência social do aluno e o prepara para atuar na vida pública, pois, para cada área do conhecimento, há habilidades específicas, as quais devem ser articuladas com habilidades gerais da BNCC de forma a expandir a temática em estudo.

A partir da convergência das habilidades específicas de cada componente curricular e gerais da BNCC, os professores responsivos⁵ e integrados a um mesmo objetivo – letramento crítico para estudantes indígenas – devem se articular para desenvolver um ensino visando a promoção da cidadania, a consciência social e identitária. Dessa forma, os gêneros textuais do campo de atuação da vida pública compõem os temas geradores⁶, para serem ampliados e estudados em outros componentes curriculares. Dentro do componente Língua Portuguesa esses poderão ser abordados através da leitura crítica, da problematização da temática que dão origem à produção de outros gêneros, orais ou escritos, e dos aspectos linguísticos composição, linguagem e estrutura do gênero.

Segundo Bakhtin (2003), cada enunciado é particular e individual e reflete um campo da linguagem humana. O enunciado é regulado pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional. Assim, uma multiplicidade de gêneros pode ser trabalhada no campo de atuação da vida pública, entre eles textos legais e normativos, como regimentos, estatutos, códigos e leis – em especial aqueles que conferem direitos e deveres aos povos indígenas. A partir do estudo desses textos, ressignificar as

⁵ O professor responsivo é um intermediador das práticas com a linguagem em sala de aula, através das representações comunicativas dos sujeitos e das atividades propostas na sala de aula. (SOUTO MAIOR; LIMA, 2012).

⁶ se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que precisam ser cumpridas (FREIRE, 1978, p.110).

informações através do processo, leitura, interpretação e produção de novos textos orais ou escritos em diversos gêneros, tais como: artigo de opinião, diálogo argumentativo e carta de reclamação, entre outros.

O estudo dos gêneros do campo jornalístico-midiático também deve fazer parte da seleção de gêneros a serem trabalhados nas escolas indígenas. Para a seleção desses textos, é necessário sempre considerar a realidade sociocultural da aldeia, o contato com as mídias, a utilização delas pelos mais jovens e o olhar dos sábios da comunidade sobre a inserção dessas ferramentas e as consequências delas para a cultura indígena. É necessário, sobretudo, desenvolver estudos de letramento para a interpretação da notícia, aprofundar os saberes sobre os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e publicitários. Os gêneros da esfera jornalístico-midiática são necessários para as abordagens contextuais: uma notícia, uma reportagem, pode ser "esticada" de forma interdisciplinar, expandindo as possibilidades de aprendizado da área da geografia, história, política, sociologia etc. Na componente língua portuguesa a atenção também se volta para a construção do texto e os recursos multissemióticos presentes nele.

Os textos da esfera jornalístico-midiática no componente língua portuguesa, além do estudo da linguagem em sua composição, e da função desses textos para ampliar a capacidade informativa e argumentativa tão necessárias na formação do aluno crítico, também preparam para a participação do aluno no mundo midiático, discutindo regras e estratégias de utilização das mídias, grande preocupação atualmente em todas as modalidades de educação, pois o contato com as mídias digitais faz parte do cotidiano dos alunos sejam eles indígenas ou não indígenas. Assim, o professor responsivo deve problematizar questões envolvendo as dinâmicas das redes sociais e suas práticas – curtir, comentar, compartilhar, entre outras –, como também letrar para que o aluno não caia nas armadilhas das *fake news*, orientando para que a informação seja checada, filtrada, antes de tomá-la como verdade absoluta. As abordagens críticas dos textos apontam para a carga ideológica presente nele, uma discussão crítica reflete sobre a ideologia e problematiza com os contextos históricos e sociais dos alunos.

O campo artístico-literário é voltado para a formação humana. A BNCC prioriza a formação do leitor literário; assim, o estudo do texto literário deve ser selecionado o mais próximo possível das produções artísticas presentes na cultura indígena. Os povos indígenas têm na oralidade a representação de suas produções literárias, dessa forma, suas canções são poemas, as narrativas contam as suas histórias, com seus heróis e anti-heróis. Logo, na cultura indígena existe literatura e arte de alta qualidade e estas representam, portanto, a fruição dos elementos constitutivos de sua cultura e identidade.

Sendo assim, o estudo dos gêneros do campo artístico literário favorece a interculturalidade, pois permite que o aluno conheça narrativas de outras culturas e faça relação com as narrativas de sua cultura, assim como será importante instrumento de registro e vitalização das narrativas orais das sociedades indígenas, fomentando o intercâmbio com outras culturas. Novamente o componente curricular língua portuguesa vai abordar também a linguagem e os recursos expressivos na construção do texto literário, seja ele literatura indígena ou não indígena, a partir do qual será possível fazer comparações sobre a fruição do texto literário na língua indígena e na língua portuguesa. Esse campo do conhecimento é importante para a vitalização das artes, da literatura e da cultura indígena, e da língua indígena. pode ser desenvolvido na educação escolar indígena como estudos complementares.

De acordo com Pimentel da Silva:

nesses estudos complementares nós contextualizamos a comunicação entre as gerações, os espaços sagrados, os segredos, o cotidiano, as falas mais especializadas a partir da valorização da oralidade dos saberes tradicionais e, sobretudo, da valorização do papel dos sábios e sábias, dos anciãos e anciãs, dos artesãos e artesãs nesse processo de conhecimento semântico, contextual, cosmológico da língua. Tudo isso precisa ser apropriado pelos estudos em línguas indígenas. (PIMENTEL, 2020, P. 312).

Os estudos complementares são parte da formação do aluno indígena que vai beber nas fontes onde brotam esses conhecimentos especializados, e em língua indígena se possível, de forma que

aprender em língua indígena é uma atividade de vitalização da língua de valorização da oralidade, e de valorização da língua indígena como língua de conhecimento.

2.3 LEITURA, PRODUÇÃO ORAL: expressão escrita e conhecimentos linguísticos

Na parte referente aos conteúdos o Documento Curricular da Educação Indígena, Maranhão, a proposta é trabalhar os quatro eixos da BNCC: leitura, produção oral, expressão escrita e conhecimentos linguísticos, através dos gêneros do discurso, de forma que deverá haver uma articulação entre os campos de atuação e os conteúdos. Essa prática já orienta o ensino de língua portuguesa nos últimos vinte anos por meio dos parâmetros curriculares nacionais. Com a BNCC a pedagogia dos multiletramentos se torna muito presente na abordagem dos gêneros. A pedagogia dos multiletramentos data de setembro de 1994, e foi desenvolvida por um grupo de pesquisadores, autônomos *The New London Group* ou Grupo de Nova Londres (GNL), a qual apresenta uma nova orientação para o estudo e análise dos textos pela escola. A BNCC apresenta um alinhamento com essa pedagogia, introduzindo uma nova perspectiva do estudo dos gêneros do discurso.

O GNL (1996) apresenta uma integração de quatro componentes capazes de inserir os alunos em práticas que envolvam uma multiplicidade de textos, culturas, tecnologias e modalidades. Esses componentes são classificados como prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada, os quais são encontrados nos enunciados da BNCC. (HISSA; SOUSA, 2020, p.575).

Os multiletramentos inauguram novas práticas pedagógicas, e estas em contextos de escolas indígenas são fundamentais para os alunos se tornarem críticos. O ensino de língua portuguesa deve ser ajustado com base no diagnóstico sociolinguístico da comunidade escolar, além disso a seleção dos gêneros de cada campo deve promover a interculturalidade e a valorização de gêneros presentes nas práticas de linguagem de cada povo, buscando uma prática transformadora. A partir da seleção do gênero a ser trabalhado em uma dada unidade, inicia-se o processo de letramento daquele gênero, uma das questões principais é sobre a função do gênero em estudo, isso porque ele precisa fazer sentido para o aluno, ter uma utilidade para ele, por isso o cuidado do professor com a seleção dos gêneros que serão estudados na escola indígena.

O estudo do texto no eixo leitura deve partir da concepção dialógica da linguagem que considera o contexto, a maturidade do leitor e sua compreensão da língua, e isso deve ser feito com muito cuidado em se tratando de alunos indígenas, os quais podem ainda não serem proficientes em língua portuguesa. Assim, a cada gênero estudado o aluno aprimora os conhecimentos linguísticos em língua portuguesa e os recursos linguísticos mobilizados na construção do gênero.

No eixo Produção Textual, normalmente nos livros didáticos, é solicitado que o aluno produza um texto no gênero estudado, tal imposição pode não surtir o efeito desejado. Sobre isso, é necessário considerar que, entre as habilidades de escrita, há algumas como aquelas da esfera artístico-literária que é preciso ter habilidades de escritor/artista para isso, e a escola não produz escritores e poetas, eles já nascem com essa habilidade, e exigir que todos os alunos produzam contos ou poema não condiz com o estudo do gênero. Há vários motivos para estudar um gênero e entre eles não está a obrigatoriedade de reproduzi-lo, o estudo deles tem outras utilidades para os alunos. Isso não implica inferir que o aluno esteja dispensado de produzir textos em alguns gêneros; pelo contrário, há gêneros que necessitamos aprender, entre eles estão os textos de opinião e tantos outros, e a escola auxilia o aluno nesse processo de elaboração. A esse respeito Geraldi (2015, p. 392) argumenta:

Construir na escola “inéditos viáveis”, que permitam aos alunos proferirem as suas palavras para serem escutadas e aporem suas assinaturas em seus textos, demanda pensar as produções de textos não como um exercício do escrever, mas como o exercício da escrita, entendido este como construção de autorias, de trabalho entre sujeitos e não apenas entre posições (como ocorre nas simulações e nos sistemas de avaliação de larga escala, em que os papéis de

avaliado e avaliador se sobrepõem à relação de interação). Nessas últimas condições, há um exercício de escrever não para dizer sua palavra ou para influenciar o outro, mas para mostrar a alguém, que se coloca numa posição de não ouvinte, que se sabe escrever. (GERALDI, 2015, p.392).

A escola deve estimular a produção textual tanto na modalidade oral quanto na escrita e, para estudantes indígenas, a modalidade oral é bastante desenvolvida, principalmente pelos homens, reflexo de suas experiências nas práticas sociais de linguagem na aldeia. A necessidade de defesa de seus direitos tem reproduzido bons oradores e argumentadores, essas características da comunicação podem ser desenvolvidas para a transposição do texto oral para o escrito, para isso, a partir da língua em uso a escola pode estimular a produção escrita. Sendo assim, é necessário selecionar o gênero que se encaixe em um campo de atuação mais utilizado pela comunidade e trabalhar a partir dele, a leitura, a escrita, a análise linguística e semiótica na língua portuguesa, sempre auxiliada pela língua materna indígena.

A parte referente aos conhecimentos linguísticos na BNCC refere-se ao estudo da parte estrutural do texto, dessa forma, a cada gênero estudado é feito um estudo reflexivo sobre a linguagem do texto. A BNCC apresenta um número considerável de habilidades que devem ser trabalhadas nas aulas de língua portuguesa sobre conhecimentos linguísticos. Tal proposta para a educação básica é baseada no currículo das escolas não indígenas. No documento curricular em análise embora tenha sido elaborado para a educação escolar indígena é mantida a mesma orientação da BNCC para escolas não indígenas.

Assim, a responsabilidade sobre a abordagem dos conhecimentos linguísticos de cada escola indígena dependerá sempre da situação sociolinguística da comunidade. Infelizmente, o “português são dois”: a variação culta, normativa, estabelecida pelos documentos oficiais, determinada como a variante de instrução pela escola, e sobre a qual todos os brasileiros devem se curvar para o seu próprio bem; e as outras variações linguísticas espalhadas pelo território, sobre as quais a presença no material didático de língua portuguesa e nas habilidades propostas pela BNCC faz parte dos currículos de língua portuguesa nas últimas décadas. As variações linguísticas são abordadas nos materiais didáticos como forma de reflexão sobre realidades sociolinguísticas, mas a instrução deve ocorrer na variação de prestígio, e essa imposição se estende às escolas indígenas.

No documento em análise não há uma política linguística para a abordagem do ensino de português nas escolas indígenas, em nenhum momento foi mencionado o português intercultural, aquele construído a partir das interações no contato e nas práticas sociais da linguagem de sujeitos indígenas.

É um português intercultural, é um português de atendimento de demandas ou, como disse uma vez um estudante Kanela, um português da precisão. Por isso o Português Intercultural está sempre relacionado às demandas do sujeito bilíngue. O que também é uma política linguística, uma vez que as línguas indígenas estão nessa composição (ABRAM SANTOS, 2020, p.312).

Percebem-se muitas incoerências em relação à aquisição da variação culta nas escolas indígenas, a imposição de uma variação que os povos indígenas mantêm pouca interação desconsidera o português intercultural, aquele utilizado pelos indígenas em suas práticas de linguagens em situações de contato. Impor o domínio da variação culta do português é incoerente e encaminha para um ensino colonialista e tradicionalista, prática ainda muito presentes nos currículos da Base e que orienta as práticas pedagógicas de muitos professores, principalmente dos professores não indígenas. Assim, o ensino de língua portuguesa para as comunidades indígenas orientado pela imposição da norma e pela abordagem tradicionalista tende a dificultar a relação do indígena com a educação escolar, principalmente quando este for avaliado por meio de instrumentos avaliativos que exigem a norma culta, como o ENEM, concursos e as provas do SAEB.

Logo, é urgente provocar reflexões na escola sobre o tipo de português que o aluno aprende com mais facilidade. A abordagem dialógica defendida por Bakhtin (2003) e Freire (1987), é uma alternativa, a qual requer sensibilidade e compromisso de professores responsivos para com o aprendizado diferenciado. É necessário também que ocorram mudanças nos instrumentos de avaliação, para que povos indígenas tenham esses processos de avaliação baseados em suas realidades sociolinguísticas e

nos seus currículos diferenciados. Não é justo que os alunos indígenas sejam avaliados com base nas competências linguísticas determinadas pela norma culta da língua portuguesa e currículo do não indígena.

Dessa maneira, as escolas indígenas devem adotar o português intercultural, o qual deve refletir as práticas de linguagem mais utilizadas pela comunidade, sobretudo nas interações com os não indígenas. A escola é o espaço em que se discute essas práticas de linguagem, começando pela seleção do gênero, do léxico, iniciar esse estudo por meio da leitura crítica, a qual exige responsividade do professor na abordagem, contextualização e problematização. O letramento para o eixo produção textual articulado com o eixo leitura e o de conhecimentos linguísticos, devem ser desenvolvidos através de práticas reflexivas de linguagem em um processo gradual e permanente durante toda a educação escolar. Nesses eixos devem ser articulados gêneros textuais, leitura, conhecimentos linguísticos, produção textual, em um processo de imersão que deve ocorrer ao longo de toda educação básica, sempre pautados no desejo da comunidade e em suas necessidades linguísticas.

2.4 TEMAS GERADORES E CONTEXTUAIS A PARTIR DO COMPONENTE CURRICULAR: língua portuguesa

Construir o currículo intercultural para a educação escolar indígena a partir dos conteúdos gerais da Base Nacional Comum Curricular é um dos objetivos deste trabalho. Para isso nos referenciamos na pedagogia crítica de Paulo Freire (1976, 1978), o qual desenvolveu metodologias de ensino a partir de temas geradores. Os temas geradores que ajustados a pedagogia indígena por Maria do Socorro Pimentel da Silva (2020), com a denominação de temas contextuais, para a autora um tema ou palavra geradora desencadeia um leque de possibilidades de estudo que poderão ser desenvolvidas em outros componentes curriculares, essa metodologia aplicada a educação indígena possibilita a prática da interdisciplinaridade, a integração dos conhecimentos de forma complementar.

Paulo Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido* (1978), observa que a palavra carregada de significado auxilia o educando a ler o mundo, a ser crítico. É com base nessa concepção que o educador propôs a descolonização do ensino, por meio da reflexão crítica, em que um tema ou palavra gera conhecimento a partir de um contexto. Assim, o ensino para grupos subalternizados deve abordar os contextos que os tornaram subalternizados, ou seja, apresentar o cenário que os provocou, e de como se apresenta os encaminhamentos em relação a ele nos espaços nacionais, regionais e o locais. Assim, a palavra geradora torna-se instrumento de libertação à medida que ela serve para problematizar o mundo do educando através da interculturalidade crítica.

A interculturalidade crítica requer um professor responsivo, pois seu papel é conduzir a leitura da “palavra e do mundo” fazendo inferências, estabelecendo contrapontos e comparações com outras realidades, problematizando questões sociais, a fim de desenvolver a consciência crítica dos alunos. Dessa forma, ocorre a interculturalidade crítica. Para Walsh (2009), na interculturalidade crítica um mesmo tema é apresentado a partir de diferentes perspectivas estabelecendo interações dialógicas simétricas entre um determinado tema. Isso é letramento crítico e deve partir das aulas de língua portuguesa e estendido para os demais componentes curriculares que também vão utilizar a língua portuguesa para isso em um processo dialógico e interdisciplinar.

A educação intercultural crítica é dialógica e libertadora, a importância do diálogo para a educação libertadora é uma premissa da pedagogia freiriana. “O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro” (FREIRE, 1978, p. 118).

A educação escolar indígena na atualidade tem por missão provocar a libertação dos povos indígenas, os quais carregam as marcas de uma educação escolar colonialista pautada no antidiálogo, e é isso que precisa ser combatido pela educação intercultural. Para Freire (1976), o antidiálogo é constituído na situação objetiva de opressão, para/pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade, sua cultura. Pelo caráter desalienante a educação intercultural crítica combate o antidiálogo, empodera os povos

indígenas para a defesa de seus direitos, amplia a capacidade do aluno em colaborar com sua comunidade.

A pedagogia freireana nascida como proposta de resistência, de tomada de consciência do homem sobre sua vida e seu papel social, vem contribuindo para a descolonização do currículo das escolas indígenas através do letramento crítico. Assim, nossa proposta para ser desenvolvida na escola indígena da Aldeia Escalvado consiste em integrar diversos componentes curriculares por meio de um tema gerador, selecionado de acordo com um campo de atuação do componente Língua Portuguesa, e desenvolver o estudo sobre esse tema de acordo com os objetivos da aula e as competências propostas dentro de suas áreas, através de abordagens responsivas visando ao letramento crítico,

Os temas geradores podem ser localizados em “círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular”: “Temas de caráter universal, contidos na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais, etc., diversificadas entre si”. Freire (1978, p.111)

Dessa maneira, o ensino de qualquer componente curricular pode partir dos conteúdos da Base, questionáveis por servir ao projeto neoliberal, esse conteúdo pode ser esticado conforme orienta Pimentel da Silva (2018), segundo a autora, esticar um tema é explorar as suas possibilidades de gerar conhecimentos. Aplicado à pedagogia indígena o tema gerador problematiza questões da comunidade, de seu contexto, buscando saberes para resolver essas questões, e para isso são mobilizados conhecimentos do mundo indígena, como também conhecimentos de outras bases epistemológicas.

O processo de esticar⁷ o conhecimento atualiza a cultura em relação a novos saberes ou revitaliza aqueles constituídos ao longo da ancestralidade do povo. À medida que resgata saberes do grupo étnico, o processo de "esticar" atualiza estes saberes no espaço escolar através da pesquisa com os detentores destes conhecimentos. Nesse processo é possível também, dialogar com conhecimentos de outras culturas implementando a interculturalidade.

A dinâmica de atualizar a cultura através da educação escolar focando nos saberes do grupo étnico e encontrando soluções para as questões problematizadas se coaduna com a pedagogia de Paulo Freire, através dos temas geradores. O educador brasileiro sugere que se proponha ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação (FREIRE, 1978, p.101).

3 METODOLOGIA

Este artigo faz parte da pesquisa-ação, de caráter etnográfico, desenvolvida no mestrado em andamento pela Universidade Federal da Paraíba, logo, procuramos trazer para discussão o referencial que embasa a nossa pesquisa, de forma a estabelecer diálogos sobre questões relacionadas ao corpus da pesquisa, que é a prática do bilinguismo no processo de escolarização dos estudantes Kanela. Por conseguinte, o corpus é o Documento Curricular para a educação indígena do Estado do Maranhão, aprovado em 2021, e o ensino bilíngue na escola indígena General Bandeira de Melo. Para isso, procuramos entender e analisar esse novo currículo sob a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) voltada para o currículo de linguagem, mais especificamente os componentes curriculares Língua Portuguesa e Língua Indígena por serem nosso objeto de pesquisa no mestrado. Trata-se, portanto, de um estudo analítico descritivo com a aplicação de uma proposta para a comunidade em estudo. A proposta ainda não foi aplicada, mas as discussões com a comunidade sobre bilinguismo, interdisciplinaridade e temas contextuais/geradores já foram iniciadas. As proposições e inferências traçadas no decorrer deste trabalho são também resultado da abordagem qualitativa que utilizamos nessa pesquisa.

4- PROPOSTA DIDÁTICA PARA O COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

⁷ O verbo esticar, usado pelos alunos do Núcleo Takinahaky, na UFG, refere-se a outras maneiras de produzir e difundir conhecimento, o qual deve estar em movimento trazer à tona uma dinâmica em fluxo. Constitui as bases de uma pedagogia indígena presente, ao menos, nas ações do NTFSI. (PIMENTEL, 2018, p. 20).

NA ESCOLA INDÍGENA DA ALDEIA ESCALVADO A PARTIR DE UM TEMA GERADOR

O povo Kanela, corpus deste estudo, tem a língua Kanela como L1, enquanto a língua portuguesa é a L2, falada por parte da comunidade por necessidade de contato nas interações com o mundo não indígena. Nesse contexto, os falantes da língua portuguesa, em sua maioria, são homens porque são eles que participam das interações com os não indígenas. As mulheres também falam português, porém com um nível menor de proficiência. Os homens também possuem mais escolarização e alguns já possuem formação superior nas licenciaturas interculturais, esses são os professores da Escola General Bandeira de Melo, na aldeia Escalvado terra indígena Kanela, Fernando Falcão, Maranhão.

Portanto, o povo Kanela tem a sua língua indígena bastante preservada. Diante disso, a utilização da língua Kanela e da língua portuguesa no processo de escolarização passa por reflexões, conflitos e questionamentos por parte da comunidade. Os conflitos emergem da imposição do português como língua de instrução pelas políticas linguísticas determinadas pelo Estado do Maranhão, e pela pressão dos pais para que a escola ensine o Português aos alunos muito cedo, pois estes consideram o aprendizado da língua portuguesa determinante para a inclusão dos filhos na sociedade.

Por outro lado, os professores compreendem a importância da língua indígena e são orientados na formação intercultural a valorizar as línguas indígenas o máximo possível no processo de escolarização de seus alunos. A valorização da língua indígena pelos professores trata-se de algo muito positivo. “Conhecer esses sentimentos é importante na aferição da vitalidade das línguas, de sua preservação ou, alternativamente, do deslocamento de uma língua para outra em comunidades bilíngues ou plurilíngues” (BORTONI RICARDO, 2014, p. 42.). Dessa maneira, não há por parte dos professores preferência pela língua portuguesa em detrimento da língua indígena. Essa postura vai ao encontro às orientações de Albuquerque (2011, p. 303):

A língua indígena deverá ter papéis na escola, ou seja, ela deverá ser utilizada, na sala, como a língua de instrução oral para produzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações. A língua indígena será, nesse caso, a língua por meio da qual os professores e os alunos discutem matemática, história, geografia, meio ambiente, ciências etc. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 303).

Outro fator que dificulta o aprendizado do aluno Kanela em seu processo de escolarização mediado pela língua portuguesa e articulado com a língua materna Kanela é a falta de material didático específico para uma educação indígena bilíngue, na qual as duas línguas são postas lado a lado para explicar os conteúdos, seja na modalidade oral como também na aquisição da competência escrita do português. Ao utilizar as duas línguas ao mesmo tempo no processo de ensino, a língua Kanela também é fortalecida tanto na parte escrita quanto na ampliação do léxico, porém, mesmo havendo um esforço por parte dos professores Kanela para promover o intercâmbio das duas línguas em suas aulas, falta sistematização por meio do registro impresso, falta material didático próprio para um ensino mediado pelas duas línguas presentes nas práticas de linguagem da comunidade.

Nesse contexto no qual falta de tudo, desde apoio dos órgãos responsáveis, até falta de formação para aprimorar as metodologias de ensino em contextos bilíngues, as estratégias para a articulação entre a língua Kanela e a língua portuguesa na educação escolar são resultados de suas formações acadêmicas, da intuição de cada um, e de suas pesquisas solitárias e algumas vezes contando com o auxílio de pesquisadores da educação Escolar Indígena vinculados a instituições de pesquisas.

Entre as estratégias observadas durante a pesquisa em andamento está a alternância de línguas no processo de escolarização. É praxe entre os Kanela alternar de código nas interações sociais em situações de contato. Assim fazem também no processo de escolarização, praticando o bilinguismo epistêmico defendido por Pimentel da Silva (2018), pois ambas as línguas no espaço escolar são línguas de conhecimento e devem ser articuladas.

Neste trabalho defendemos o bilinguismo epistêmico, com base nessa orientação apresentamos algumas sugestões para articular a língua Kanela e a língua portuguesa no processo de escolarização do povo Kanela. Com esse objetivo, propomos uma reflexão sobre a abordagem dos conteúdos procurando

estabelecer relações interculturais entre os conteúdos da Base e o currículo intercultural buscando a contextualização dos temas, os quais têm início pelas palavras geradoras cunhadas por Freire (1978) na pedagogia do oprimido.

Essas palavras devem ser selecionadas de acordo com a série/ano e estudadas na língua indígena e na língua portuguesa. Para isso propomos que seja feita uma seleção do gênero de acordo com a série/ano, o texto escolhido deve ser significativo para o aluno indígena, para despertar-lhe o interesse. A leitura deve ser feita em língua portuguesa mesmo que o aluno não a compreenda ainda, em seguida deverá ser feita a tradução em língua Kanela. Quando não for possível fazer a tradução por não haver na língua Kanela palavra equivalente seria interessante nominalizar a palavra na língua Kanela por analogia à imagem e ao sentido, em seguida construir glossário língua portuguesa/língua indígena. O professor deve criar situações de interação em que o aluno vivencie a língua portuguesa em sua funcionalidade, respeitando o tempo do aluno. Portanto, a escola deve propiciar momentos de práticas de linguagem com a língua portuguesa e a proficiência ocorrerá de forma natural. E nessas situações recorrer sempre a língua indígena para garantir a correta construção de sentido.

Tema: Primeiros contatos do colonizador com o indígena/ Carta de Pero Vaz de Caminha.

O tema gerador pode ser “esticado” através da interdisciplinaridade de forma que cada componente curricular possa trabalhar o mesmo tema relacionando com os conteúdos e objetivos de sua área. A interdisciplinaridade favorece o aprendizado geral, alarga os campos de sentido e amplia os domínios intelectuais dos alunos. A seguir será apresentada uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio, o tema escolhido pode ser discutido também em História, Geografia, Direito Indígena, Sociologia, Filosofia, Artes, Cultura Indígena.

Quadro 4 - Tema gerador: colonização

Leitura em português: gênero de acordo com a série e a temática	Tradução do português para a língua indígena	Glossário: língua portuguesa/língua indígena	Prática de linguagem em língua portuguesa
Gênero: trecho da carta de Pero Vaz de Caminha; Campos de atuação: artístico literário, Palavras/geradoras: Invasão do território Europeu/ ocidente Etnocentrismo Escravidão Relação de poder Intolerância racial Extermínios Direito indígena	A tradução para a língua Kanela de textos orais ou escritos em português é uma prática recorrente entre os Kanela, processo que aplicado ao processo de ensino favorece o desenvolvimento da compreensão do material escrito apenas em língua portuguesa, ao tempo que vitaliza a língua Kanela mantendo-a viva e com papel importante na relação do indígena com a educação formal	A organização de glossários é um recurso que a cada aula deve ser registrado pois poderá fazer parte da produção de um material didático para auxiliar o ensino de todos os componentes curriculares. As palavras geradoras que comporão o glossário devem ser selecionadas por professores com base em seus componentes curriculares, as quais posteriormente podem ser sistematizadas por áreas e se tornarem importante recurso de ensino.	Gênero: teatro Dramatização-primeiros contatos entre os portugueses e os indígenas; Gênero: carta-aberta produção de uma carta aberta/às autoridades governamentais discorrendo sobre a violência sofrida ao longo dos séculos e reivindicando os direitos dos povos indígenas; Gênero: notícia- tema direitos indígenas- selecionar notícia do podcast - copiô parente tanto em podcast quanto da página do Instagram para estudo do texto- leitura, atividade e produção escrita de artigo de opinião.

Fonte: os autores

A temática da colonização será desenvolvida nas aulas de língua portuguesa, no ensino médio, o objetivo da proposta é favorecer o letramento crítico dos estudantes indígenas nessa etapa da escolarização. Para isso, a atividade geradora para iniciar o processo de discussão sobre a colonização

será a carta de Pero Vaz de Caminha, a qual para a sua compreensão deverá ser estudada/analizada utilizando diversos recursos multissemióticos. Assim, durante a leitura serão utilizadas imagens alusivas ao “descobrimento do Brasil” e interações entre o colonizador e o indígena. A mediação do professor nesse processo de leitura é fundamental para desenvolver a criticidade do aluno, pois este deve conduzir o processo de leitura estabelecendo relações dialógicas entre a perspectiva do colonizador (representada pelo texto) e a do indígena representada pelas imagens e pela participação dos alunos sobre tal evento e as consequências para os povos indígenas.

A partir da leitura, análise e discussão dos excertos da carta de Pero Vaz de Caminha outras questões serão problematizadas, entre elas: invasão do território, etnocentrismo, escravidão, relação de poder, intolerância racial, extermínios das populações indígenas, direito indígena. Essas outras questões foram pensadas a partir dos campos de atuação propostos pela BNCC que orientam o ensino de língua portuguesa, quais sejam: campo da vida pessoal, campo artístico literário, práticas de estudo e pesquisa e campo jornalístico midiático. No momento a pesquisa se encontra em um processo de discussão e reflexão junto aos professores da Aldeia Escalvado, de forma que esse mesmo tema deve ser “esticado” para outros componentes curriculares para que os conhecimentos sejam integrados mantendo a proposta de trabalhar com os temas geradores, com a construção de glossários, com o recurso da utilização das duas línguas no processo de ensino. Com base nessa proposta, atualmente em desenvolvimento, pretende-se refletir sobre estratégias de ensino que integrem os diversos componentes curriculares através da interdisciplinaridade, da articulação entre as línguas portuguesa e indígena, e junto aos professores da escola indígena General Bandeira de Melo desenvolver estratégias de ensino aprendizagem para um ensino diferenciado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O novo Documento Curricular e o Estatuto dos Povos Indígenas, aprovados em 2021, prevê assistência e acompanhamento para a Educação Escolar dos povos indígenas e resolver questões urgentes ainda não resolvidas, como formação, estrutura de escolas, currículo, concurso público, material didático, entre outros. Na análise do Documento Curricular observa-se a orientação para a construção do currículo intercultural e a superação de tendências homogeneizantes do currículo. Como forma de colaborar com a Educação Indígena na região de Barra do Corda, Maranhão, apresentamos uma proposta para o povo Kanela da Aldeia Escalvado, essa proposta ainda em processo de reflexão junto à comunidade indígena da referida comunidade, é parte do produto que pretendemos produzir como resultado do mestrado em Ensino e Linguística da Universidade Federal da Paraíba.

A proposta aqui apresentada partiu da problematização sobre o papel da língua portuguesa no processo de escolarização na Aldeia Escalvado, isso porque o povo Kanela tem como língua materna sua língua indígena e a língua portuguesa é a língua adicional. Diante da realidade sociolinguística da comunidade verificamos que o povo Kanela utiliza a alternância de língua em seus processos interativos, sendo assim, para promover um ensino com aprendizagem satisfatória, foi entendido que o bilinguismo epistêmico e os temas contextuais podem ser aplicados na escolarização desse povo, pois de acordo com Pimentel da Silva (2018,2020), estes são utilizados com sucesso na educação escolar indígena e apresentam grande potencial de aprendizado.

A proposta que apresentamos se coaduna com as contribuições da pedagogia freireana e com a pedagogia indígena da contextualização proposta por Pimentel da Silva, a qual consiste em selecionar um tema gerador a partir do qual esse tema pode ser ampliado para outros componentes curriculares, de forma que, dentro dos objetivos dos respectivos componentes curriculares, os professores utilizem os temas geradores para promover letramentos críticos. Para isso, é necessário que ocorra planejamento interdisciplinar e responsividade dos professores cujos componentes curriculares se articulam dependendo de suas áreas.

De acordo com o Documento Curricular para Educação Indígena no Maranhão, as escolas indígenas devem adotar o novo ensino médio, seguindo a orientação da BNCC, assim a Língua Portuguesa tem papel determinante para a seleção desses temas geradores, pois os campos de atuação desse componente curricular podem ser ampliados para outros componentes curriculares, estabelecendo relações dialógicas

entre saberes e promovendo o letramento crítico.

REFERÊNCIAS

- SANTOS, Lilian Abram dos. Pedagogia da contextualização e interculturalidade na formação de professores indígenas: entrevista com Maria do Socorro Pimentel da Silva. **Tellus**, (42), 305–322, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20435/tellus.voi42.681>. Acesso em: 11 nov 2022.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. A educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 8, n. 1, 31 dez. 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979]. Tradução: Paulo Bezerra.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CALVET, Loius-Jean. **As Políticas Linguísticas**. São Paulo: Parábola, IPOL, 2007
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 11 nov 2022.
- HISSA, Débora Liberato Arruda, SOUSA, Nágila. A Pedagogia dos Multiletramentos e a BNCC de Língua Portuguesa: diálogos entre textos. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 29, p. 565-583, 2020 | e-ISSN 1982-291X | ISSN 2317-3475
- LIMA, Antônio Carlos Santos de; SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. Responsividade e Discursos Envolventes: observando o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. **Eutomia**, V.01, N.9, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/957>. Acesso em: 11 nov 2022.
- PIMENTEL-DA-SILVA. Maria do Socorro. Políticas de Retomada de Línguas Indígenas em Diferentes Contextos Epistêmicos. Dossiê Práticas de bem viver: diálogos possíveis entre o Núcleo Takinahakỹ e Milpas Educativas **Revista Articulado e Const. Saberes**, 2018, v.4: DOI:10.5216/racs.v4.59089.
- SIMAS, Hellen Picanço Simas. PEREIRA, Regina Celi Mendes Pereira. Política Linguística Nacional na Escola Yanomami. **Revista do GELNE**, Natal/RN, Vol. 18 - Número 1: 23-50. 2016
- MARANHÃO. **Documento curricular do território maranhense: Ensino Médio/Maranhão**. São Luís: Secretaria de Estado da Educação, 2022.
- MARANHÃO. **Lei nº 11.638**, de 23 de dezembro de 2021. Estatuto Estadual dos Povos Indígenas e cria o Sistema Estadual de Proteção aos Indígenas. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=425627>.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Primera edición. Universidad Andina Simon Bolivar / Ediciones Abya-Yala, Quito, 2009.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).