

CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS PARA LÍNGUAS INDÍGENAS

PATHS TO DEVELOP DIDACTIC-PEDAGOGIC MATERIALS FOR INDIGENOUS LANGUAGES

Lara Frutos¹
Luiz Fernando Ferreira²

RESUMO

A existência de materiais pedagógicos para línguas indígenas é uma ferramenta fundamental para a preservação dessas línguas (D'angelis, 2014, Amaral, 2020). Apesar das populações indígenas terem o ensino de suas línguas previsto nos dispositivos legais (BRASIL, 1988, 1993, 1998), há uma série de obstáculos para o desenvolvimento de materiais pedagógicos que deem conta de todas as línguas e que abarquem desde os primeiros anos da educação escolar até o ensino médio. O objetivo deste artigo é discutir tais obstáculos e sugerir uma sequência de desenvolvimento de materiais didáticos que pode ser adotada para a elaboração de materiais didáticos de línguas indígenas, tendo sempre como norte a revitalização e manutenção dessas línguas. Propomos que a sequência siga os quatro passos de desenvolvimento e implementação previstos em Leffa (2003). A sequência sugerida propõe o uso de metodologias distintas para materiais que trabalhem o ensino de primeira e segunda língua: (i) o ensino de primeira língua com foco na alfabetização nos anos iniciais e trabalho com gêneros empregados pela comunidade e reflexão linguística (Franchi, 1991; Geraldi, 1997) nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio e (ii) o uso da abordagem comunicativa (Leffa, 1998) em materiais voltados ao ensino de segunda língua de modo a promover o uso efetivo e revitalização da língua.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de línguas indígenas, educação escolar indígena, materiais didático-pedagógicos indígenas, metodologias de ensino.

ABSTRACT

The existence of pedagogical materials for indigenous languages is an important tool to preserve these languages (D'angelis, 2014; Amaral, 2020). Despite indigenous populations having the right to have their languages in their schools according to Brazilian laws (BRASIL, 1988, 1993,

¹Doutora em Letras pelo departamento de Linguística da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: larafrutosg@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7733453338039721>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5456-3536>.

²Doutor em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: l.ferreira@gmail.com . Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9719080007853179>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7120-0171>

1998), there are many barriers for the development of pedagogical resources for all languages from the first years of elementary school to high school. This paper's goal is to discuss these barriers and suggest a sequence for developing pedagogical materials that can be adopted for indigenous languages, with the goal of ensuring revitalization and maintenance of those languages. We propose that the development of materials follows the four steps suggested by Leffa (2003). The sequence suggested proposes using distinct methodologies for materials depending if they are for first or second language: (i) first language materials should focus on literacy in the first years and move on to the textual genres adopted by the community and reflecting on the language structure (Franchi, 1991; Geraldi, 1997) in the final years of elementary and high school and; e (ii) using the communicative approach (Leffa, 1998) in materials of indigenous as second language in order to promote the use and revitalization of the language.

Keywords: Indigenous languages teaching-learning, indigenous education, indigenous pedagogical materials, teaching methods.

1. Introdução

A criação de materiais didáticos para as línguas indígenas é uma importante estratégia para a manutenção/revitalização dessas línguas (ver Moore *et al.*, 2008; D'angelis, 2014; Amaral, 2020). As populações indígenas têm o direito de educação em uma língua autóctone prevista por lei (Brasil, 1988; 1993; 1998) e isso, em tese, cria a necessidade de materiais didáticos de ensino dessas línguas. No entanto, o desenvolvimento desses materiais encontra uma série de barreiras como: (i) um número expressivo de línguas indígenas; (ii) línguas sem descrições completas; (iii) contextos diversos que impedem que o mesmo tipo de material sirva para todas as etnias, (iv) necessidade de domínio da estrutura da língua e de processos de desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos e metodologias de ensino e; v) escassez de projetos e financiamentos que se dediquem a essa questão.

O objetivo deste artigo é discutir esses obstáculos e trazer uma proposta de desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos voltados ao ensino-aprendizagem de línguas indígenas. Argumentamos que as propostas didáticas tenham como norte a manutenção e revitalização dessas línguas. Isso implica que, dentre os métodos de ensino disponíveis, devem ser escolhidos aqueles que melhor promovam o uso efetivo dessa língua em suas diferentes modalidades (fala e escrita). Para esse fim, é importante diferenciar dois contextos nos quais as línguas indígenas serão trabalhadas nas escolas:

(i) língua indígena como primeira língua e (ii) língua indígena como segunda língua/língua adicional.

Apesar de existirem diversos materiais didáticos e recursos pedagógicos para línguas indígenas, esses materiais existem de forma fragmentária, ora contemplando apenas um aspecto da língua como a gramática ora trazendo o recorte de temas para ensino da língua, mas sem estar em uma proposta que pense esse ensino desde os anos iniciais até o ensino médio. Dessa forma, trazemos duas propostas de percursos que desenvolvedores de materiais didáticos podem adotar ilustrando com exemplos de materiais didáticos pedagógicos existentes para algumas línguas.

Este artigo está dividido em seis seções. A segunda seção apresenta um breve panorama histórico das políticas linguísticas para línguas indígenas no Brasil. A terceira seção discute as barreiras para a implementação dessas políticas linguísticas. A quarta seção discute as etapas para o desenvolvimento de materiais didáticos e diferentes metodologias de ensino-aprendizado que podem ser empregadas. A quinta seção apresenta nossa proposta de desenvolvimento de materiais. Por fim, a sexta e última seção traz as considerações finais do artigo.

2. Breve panorama histórico de políticas linguísticas para as línguas indígenas no Brasil

A necessidade de materiais didáticos para o ensino de uma língua indígena não é um fenômeno recente. No Brasil colonial, o Tupinambá tornou-se língua de comunicação falada pela maioria da população e, por conta dessa relevância, o estudo dessa língua indígena substituiu o grego para os Jesuítas que tinham o Brasil como destino (Freire, 2011). Com o objetivo de ensinar aos jesuítas, foram elaboradas descrições gramaticais do Tupinambá, entre elas *A arte da gramática da Língua Mais Usada na Costa do Brasil* (1595), de José Luís de Anchieta, e *A Arte da Língua Brasílica* (ca. 1621), de Luís Figueira. Havia, para o Tupinambá, diversas gramáticas, vocabulários, dicionários, listas de palavras, etc. (Freire, 2011) e esses materiais eram destinados aos próprios jesuítas, que deviam ser capazes de se comunicar, rezar missas e atender a confissões no idioma indígena (Batista, 2005). Nesse período, o principal método empregado para o ensino de línguas indígenas era o método gramatical, orientado pelo material bibliográfico produzido a partir do modelo de descrição das línguas clássicas.

No entanto, um século mais tarde, há uma mudança de postura de Portugal causada por conflitos com os Jesuítas e também pela disputa pela Amazônia. Fazer com que o português fosse falado era um mecanismo para fortalecer a reivindicação de Portugal sobre o território. Dessa forma, a carta régia de 12 de setembro de 1727 proíbe o uso da Língua Geral Amazônica, um Tupinambá modificado após um século, e determina que o português seja ensinado aos indígenas (Freire, 2011). Dessa forma, os séculos seguintes são definidos pelo combate ao uso de línguas indígenas. Nesse contexto, a escola, a partir da sua função de ensinar o português, é vista pelo estado como um instrumento para o extermínio dessas línguas (Freire, 2011).

A política atual não é mais de combate às línguas indígenas. A *Constituição Brasileira* assegura que comunidades indígenas utilizem suas línguas maternas no ensino fundamental (Brasil, 1988, p. 124) e as *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* estipulam o direito de cada povo de utilizar sua língua indígena na escola (oralmente e escrita) (Brasil, 1993, p. 11-12). Além disso, o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* elaborado pelo Ministério da Educação discute a relevância de trazer o ensino de línguas indígenas diferenciado às necessidades de ensino como primeira língua - para as comunidades que falam a língua - e de segunda língua como uma estratégia de revitalização, como pode ser observado abaixo:

[...] **língua indígena como primeira língua.** Nesses casos, ela será objeto de reflexão e de estudo, tanto no nível oral quanto no escrito, o que contribuirá para que os alunos conheçam com mais profundidade sua própria língua e ampliem sua competência no uso da mesma.

[...]

É muito importante também que, quando for o caso, a **língua indígena como segunda língua** seja incluída, como disciplina, no currículo escolar. Já existem algumas experiências, em curso no país, de tentativas de recuperação lingüística escolar em comunidades nas quais somente algumas pessoas idosas ainda falam a língua indígena, enquanto jovens e crianças falam apenas o português. Essas iniciativas de revitalização, mesmo que apenas parciais, devem ser incentivadas devido aos benefícios políticos e à melhoria da auto-imagem que trazem, não apenas aos alunos, mas a toda a comunidade.

(Brasil, 1998, p. 119-120)

O reconhecimento da importância das línguas indígenas nas escolas nessas políticas é um ponto positivo, mas toda política linguística pressupõe um planejamento linguístico. Neste artigo, entendemos o planejamento linguístico como uma ação subordinada a uma política, ou seja, a aplicação desta política linguística (Calvet, 2007). Nessa perspectiva, políticas linguísticas são insuficientes para garantir os direitos das populações indígenas se não houver um planejamento linguístico. Parte desse planejamento inclui a construção e a manutenção de escolas, contratação de professores indígenas para o ensino dessas línguas. O desenvolvimento de materiais didáticos para essas línguas também entra como uma parte essencial do planejamento linguístico ignorada pelo governo pela escassez de financiamentos para a produção desses materiais.

A existência de materiais didático-pedagógicos adequados é de extrema importância, pois viabilizam um ensino-aprendizagem mais eficaz. A contratação de professores indígenas é um passo importante, mas sem recursos de ensino-aprendizagem exige que esse professor tenha que preparar conteúdos sem suporte e diminui o impacto que a aula de língua poderia ter na comunidade. Apesar dessa relevância, há uma série de obstáculos encontrados para o desenvolvimento desses materiais, como discutiremos na próxima seção.

3. Desafios para o planejamento linguístico da educação escolar indígena

Para um planejamento linguístico visando à aplicação das leis citadas na seção anterior, o desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos é de suma importância. No entanto, há diversas barreiras para esse desenvolvimento. A primeira delas é a heterogeneidade do contexto linguístico brasileiro. São faladas em nosso território entre 150 e 180 línguas indígenas (ver Moore; Gabas, 2006; Moore *et al.*, 2008; Moseley, 2010). Essa quantidade de línguas torna a tarefa de desenvolvimento de materiais extremamente desafiadora uma vez que, para contemplar o ensino de uma língua desde o início da vida escolar até o ensino médio para cada uma dessas línguas indígenas, seriam necessários uma série de materiais didáticos. Desse modo, contemplar todas as línguas faladas em nosso território exigiria centenas de materiais didáticos diferentes de modo a dar conta de todas essas línguas.

A segunda barreira é que nem todas as línguas possuem uma descrição gramatical completa. O desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos voltados ao ensino de línguas indígenas deve tomar como base descrições existentes. No entanto, no último levantamento, quase metade das línguas indígenas faladas no Brasil contavam com pouca descrição ou com uma descrição insignificante, conforme ilustrado na tabela 1.³

TABELA 1: Estado da descrição das línguas indígenas brasileiras

Descrição razoavelmente completa	13%
Descrição avançada	38%
Pouca descrição científica	29%
Descrição científica insignificante	19%

FONTE: (Moseley, 2010, p. 89)

A terceira barreira está nos contextos diversos em que cada uma dessas línguas é empregada pelas comunidades. Há comunidades, como do povo indígena Karitiana (língua Tupi falada em Rondônia), nas quais a língua indígena é adquirida pela grande maioria das crianças em casa como primeira língua, ou seja, nessas comunidades, as crianças já chegam à escola falando sua língua tornando necessária uma implementação da língua considerando como um ensino-aprendizagem de primeira língua. No entanto, há comunidades, como dos povos Macuxi (Karib) e Wapichana (Aruak) no estado de Roraima, nas quais a maioria de seus integrantes não falam mais a língua indígena. Nesse contexto, a disciplinarização dessa língua deve ser pensada a partir da perspectiva de ensino-aprendizagem de segunda língua de forma a evitar que a língua deixe de ser falada por toda a comunidade como previsto pelo *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. A heterogeneidade de contextos nas quais as línguas são faladas impede que o mesmo modelo de material didático sirva para todas as etnias.

Uma quarta barreira é a necessidade de os desenvolvedores desses materiais terem bons conhecimentos pertinentes tanto da estrutura da língua quanto de práticas de desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos e metodologias de ensino. Apenas

³ Os dados representados na tabela 1 apresentam um panorama que deve ter mudado em alguma medida ao longo dos últimos 14 anos. No entanto, o número de pesquisadores, departamentos e instituições que trabalham com línguas indígenas ainda é reduzido se comparado à tamanha diversidade. Dessa forma, embora possa ter melhorado, ainda é insuficiente. Uma prova disso é a própria falta de dados mais atualizados sobre essa questão.

um bom conhecimento da estrutura da língua não é suficiente pois, como argumenta Lopes (1999, p. 19), o conhecimento científico não pode ser transmitido na escola tal qual é produzido sendo necessários processos de transposição didática, capazes de tornar os saberes escolares dotados de especificidade. Por esse motivo é essencial que uma equipe tenha alguém que conheça as diferentes etapas do desenvolvimento de materiais didáticos-pedagógicos e diferentes metodologias de ensino-aprendizagem, isso porque, a depender do contexto, a metodologia selecionada pode não ser condizente com os objetivos do material.

Por outro lado, um material desenvolvido por uma equipe sem alguém que conheça a estrutura da língua corre o risco de apresentar a estrutura da língua descaracterizada. Então, conhecimentos estruturais da língua e de propostas pedagógicas e educacionais se complementam para o desenvolvimento de um material adequado aos diversos aspectos do contexto escolar como o ano/série que o material é destinado, a idade dos(as) estudantes, os conhecimentos prévios desses(as) estudantes, etc.

Por fim, uma última dificuldade é a ausência de um planejamento linguístico por parte do governo com projetos e financiamentos que se dediquem à produção de materiais em larga escala. Existem algumas iniciativas de produção de materiais como a citada por Amaral (2020), mas que não fazem parte de um planejamento governamental. A próxima seção apresenta uma proposta de elaboração de material didático e metodologias de ensino empregadas em diferentes tipos de materiais.

4. Etapas no desenvolvimento de materiais didáticos e diferentes metodologias de ensino

A elaboração de materiais didático-pedagógicos é um procedimento complexo no qual múltiplos fatores devem ser considerados. Leffa (2003) propõe quatro passos no desenvolvimento de materiais didáticos, a saber: (i) análise; (ii) desenvolvimento; (iii) implementação e (iv) avaliação. Na análise, são observadas as necessidades dos(as) estudantes e o que eles precisam aprender. Nesta etapa, a equipe responsável pelo desenvolvimento do material deve avaliar e decidir, com base nas necessidades da comunidade, se o material desenvolvido irá trabalhar a língua indígena como primeira ou como segunda língua.

Na etapa do desenvolvimento, são definidos os objetivos do material, sua abordagem, o conteúdo a ser trabalhado, as atividades que serão promovidas e o ordenamento dessas atividades, os recursos que serão empregados etc. Amaral (2020) também coloca a relevância de se refletir sobre esses pontos em materiais didáticos voltados para às línguas indígenas. Para a definição dos objetivos e conteúdo trabalhado, é importante ter sempre no horizonte a manutenção e a revitalização tentando desenvolver um material que promova o uso efetivo da língua nas diferentes modalidades (oral e escrita).

A etapa de implementação ocorre quando o material é testado com os(as) estudantes e a etapa de avaliação do material pode ser conduzida formalmente por meio de formulários, entrevistas e questionários ou informal observando como o estudante interage com o material. Dentre as etapas previstas por Leffa (2003), as propostas deste artigo foram pensadas para a etapa de desenvolvimento do material, mostrando como estipular os objetivos do material, o tipo de conteúdo a ser trabalhado e a metodologia empregada.

Em um contexto no qual as crianças da comunidade já conheçam a língua ao chegar na escola, não será necessário desenvolver uma competência comunicativa com os(as) estudantes. Nesse cenário, o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* traz dois pontos a serem desenvolvidos, que os(as) estudantes: (i) conheçam com mais profundidade sua própria língua e (ii) ampliem sua competência no uso da mesma.

Para que os(as) estudantes conheçam com mais profundidade a própria língua, é essencial que o material promova a reflexão linguística (Franchi, 1991; Geraldí, 1997). Defendemos que a forma de trabalho deve ser conduzida a partir dos três tipos de atividade - linguística, epilinguística e metalinguística - de maneira gradativa, conforme Franchi (1991) propõe. As atividades linguísticas (uso da língua, propriamente dito) devem estar na base do ensino, tornando os alunos cada vez mais fluentes na língua indígena e deve acompanhar o processo de alfabetização. As atividades epilinguísticas podem ser jogos com a linguagem, análises de dados, paráfrases, e demais atividades que construam *insights* sobre o funcionamento da língua de forma indutiva. Elas devem ser empregadas no decorrer do processo a fim de despertar a consciência do aluno sobre aspectos da língua, que posteriormente serão trabalhados em atividades metalinguísticas. As atividades metalinguísticas envolvem reflexão consciente sobre a língua e devem ser

aplicadas em níveis mais avançados. A atividade metalinguística inclusive é importante, porque promove o desenvolvimento de vocabulário para falar sobre a língua (conceitos como nome, verbo, pronome etc.).

Defendemos aqui que trabalhar com conhecimentos relacionados a aspectos mais estruturais da língua é importante pelos seguintes motivos: primeiramente por auxiliar o desenvolvimento de uma percepção cognitiva e ao mesmo tempo explícita do funcionamento da língua, que pode facilitar inclusive a aquisição da língua portuguesa, uma vez que o(a) estudante pode comparar com mais propriedade aspectos das duas gramáticas. Em segundo lugar, defendemos que discutir aspectos formais da língua materna colabora com a sua preservação, uma vez que é possível diferenciar e entender melhor influências de uma segunda língua (no caso, a Língua Portuguesa) na língua materna. Além disso, atividades que empreguem a intuição dos(as) estudantes sobre a estrutura da língua são excelentes para promover o raciocínio científico com a formulação e testagem de hipóteses (ver Franchi, 1991; Oliveira; Basso; Quarezemin, 2013; Oliveira; Quarezemin, 2016 entre outros). Por fim, esse conhecimento colabora também com a formação de futuros professores do idioma materno, que além de falantes da língua indígena, terão conhecimento mais detalhado sobre o funcionamento dessa língua.

Já o objetivo de ampliar a competência dos(as) estudantes na própria língua pode ser alcançado a partir do trabalho com diferentes gêneros textuais, que pode iniciar pelos gêneros que são mais comumente empregados na comunidade (mitos, lendas, narrativas, descrições rituais, canções etc.), embora grande parte dos gêneros empregados numa comunidade indígena sejam orais, as culturas vêm gradativamente incorporando mais gêneros escritos por meio das novas modalidades de comunicação. Além disso, a versão escrita de gêneros orais, além de servir como base para o ensino e a aprendizagem de questões relacionadas à língua, é também uma forma de preservação.

De acordo com Leffa (1988), a aprendizagem se dá pelo processo de conhecer o desenvolvimento formal e consciente da língua, enquanto a aquisição é o processo de desenvolvimento informal, gerado por situações reais e de modo inconsciente. Até o momento, discutimos o ensino de língua voltado para estudantes que adquiriram a língua de modo inconsciente. No entanto, há etnias nas quais esse não é o caso e que os estudantes precisam aprender a língua indígena na escola.

Segundo Leffa (1988), a segunda língua refere-se a uma língua diferente da língua materna, que é usada em um amplo contexto social fora de sala de aula. Em casos como

da comunidade Karitiana na qual as crianças da comunidade aprendem apenas uma língua indígena como língua materna, a segunda língua será o português. Já em casos nos quais as crianças da comunidade aprendem apenas o português como língua materna, é importante promover a língua indígena como segunda língua.

Pensando no contexto de ensino de segunda língua, o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* propõe que o objetivo da inserção da segunda língua indígena como disciplina seja a recuperação linguística, ou seja, o foco é que seja uma iniciativa de revitalização. A questão principal é qual dos diferentes métodos e abordagens para o ensino de segunda língua alcança melhor esse objetivo. Dentre as diversas abordagens e métodos analisadas em Leffa (1988), podemos citar como principais a abordagem gramatical e de tradução, a abordagem direta, a abordagem audiolingual e a abordagem comunicativa.

A abordagem gramatical e da tradução, que segundo Leffa (1988) é que a tem mais tempo de história, remontando ao ensino de línguas clássicas, e consiste no aprendizado de vocabulário, das regras para a formação de frases e de exercícios de tradução e versão. Neste âmbito atenta-se primordialmente para a língua escrita. Ainda, podemos dividir a abordagem gramatical e da abordagem de tradução em duas vertentes, uma vez que nem sempre a abordagem gramatical – conhecimento das regras de funcionamento da língua - tem como objetivo primordial a tradução.

Se observamos os materiais disponíveis, percebemos que essa abordagem é a que mais permeia o ensino de língua indígenas desde os primeiros jesuítas nos séculos XVI e XVIII, permanecendo viva até hoje nos materiais observados, inclusive aqueles que objetivam ensinar língua materna, o que pode ser problematizado, como veremos na seção a seguir deste artigo.

Enquanto a abordagem gramatical e a abordagem da tradução são dedutivas, a abordagem direta propõe uma aprendizagem indutiva - mais similar à aquisição-, em que o aluno é exposto à língua alvo para só depois sistematizá-la. Nesta abordagem, são contempladas a oralidade e a escrita, mas a ênfase está na língua oral primeiramente. A sua dificuldade de implementação em uma comunidade indígena em que as crianças aprendem o idioma indígena como segunda língua seria a quantidade de estímulos e materiais disponíveis para criar essa imersão na língua, uma vez que, em muitos casos, há poucos recursos dessas línguas e restam poucos falantes.

A abordagem audiolingual, de forte caráter behaviorista, surgiu a partir da Segunda Guerra Mundial, de acordo com Leffa (1988), pela necessidade do exército de

falantes fluentes em várias línguas. Essa pode ser considerada uma adaptação da abordagem direta, que se centra na língua oral, primeiramente, para trabalhar a partir daí as quatro habilidades (escuta, fala, leitura e escrita). Uma característica importante deste tipo de abordagem é que a língua é apresentada a partir de uma gradação de conteúdos mais básicos para conteúdos mais complexos. Nesta abordagem, a forma correta de se ensinar a língua é ensinar a se comunicar na língua e não ensinar sobre a língua, como numa abordagem gramatical. Embora tenha influenciado bastante a formação de metodologias de ensino de segunda língua no Brasil, por apresentar os mesmos desafios da abordagem direta, não chegou a exercer um papel muito frutífero no ensino de línguas indígenas.

A abordagem comunicativa adicionou à discussão do ensino de língua a questão do contexto conversacional/textual – ou seja, as circunstâncias de uso e produção. Dessa forma, ao invés de ser vista como uma sequência de frases (código), a língua é observada a partir de suas situações comunicativas (a função da língua no contexto).

Numa abordagem comunicativa, os materiais devem incluir situações reais de uso linguístico, apresentando os gêneros textuais (orais e escritos) em formato mais autêntico possível. O grau da dificuldade das construções e as quatro habilidades não estão necessariamente hierarquizadas, uma vez que a finalidade da exposição da língua é a ação realizada através do seu uso, procurando criar um processo mais próximo de uma aquisição de língua materna. Os critérios, parâmetros e desafios para a formulação de materiais para ensino de línguas indígenas nessa abordagem serão discutidos mais adiante.

Defendemos que a abordagem comunicativa é a melhor estratégia para o ensino de língua indígena como segunda língua uma vez que, considerando o foco de revitalizar uma língua, é importante que os materiais didático-pedagógicos não se limitem à apresentação de regras gramaticais, mas apresentem aos(as) estudantes situações reais nas quais aquela língua pode ser usada e em quais gêneros e trabalhando as habilidades de produção e compreensão oral e escrita da língua.

Nesta seção apresentamos alguns conceitos fundamentais para o entendimento de metodologias de ensino de primeira e segunda língua. Na seção seguinte, iremos apresentar nossas propostas de sequência de desenvolvimento de materiais para esse ensino. Tal apresentação é exemplificada com materiais existentes para diferentes línguas e em diferentes perspectivas.

5. Propostas de desenvolvimentos de materiais didático-pedagógicos

Esta seção apresenta propostas para a elaboração de materiais didático-pedagógicos. Seguindo a proposta do *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*, vamos diferenciar o ensino de língua indígena em dois contextos: como primeira ou como segunda língua. Dessa forma, esta subseção está dividida em duas seções: (i) a primeira discute propostas de alfabetização, letramento e ensino de línguas indígenas como língua materna e; (ii) a segunda discute propostas de alfabetização, letramento e ensino de línguas indígenas como segunda língua.

Para a elaboração dessas propostas, consideramos como critérios relevantes para o estabelecimento de abordagens e metodologias, além da questão de ensino como primeira ou segunda língua, a consideração da seriação/idade dos(as) estudantes. A idade e série escolar do aluno devem, nos contextos em que for possível, ser considerada para a elaboração do grau de complexidade dos materiais utilizados, que devem partir de situações de comunicação mais orais e básicas para situações de comunicação mais formais e de natureza escrita. Isso é relevante inclusive para a configuração dos aspectos gráficos do material, algo muitas vezes desconsiderado nestes contextos.

5.1 A alfabetização, letramento e ensino de línguas indígenas como língua materna


Em grande parte das escolas indígenas, a língua indígena é a língua materna, ou seja, as crianças aprendem a falar em um processo aquisição natural dentro da comunidade. Propomos para esses casos que as diferentes etapas de ensino se concentrem, primeiramente, na alfabetização e na aquisição da escrita da língua materna por meio de letramento em diferentes gêneros textuais (ver Marschuschi, 2008), seguido de um currículo que trabalhe com a reflexão linguística com exercícios linguísticos e epilinguísticos para chegar na descrição metalinguística (Franchi, 1991; Gerald, 1997). O letramento pode incluir tanto os gêneros tradicionais orais para a comunidade como contos, lendas, mitos, narrativas, rituais etc. quanto os novos gêneros orais e escritos. Temos exemplos de *raps* em língua Guarani (*Brô MC's*), ou mesmo gêneros que surgem em redes sociais como o *post*, *reel*, *legenda*, etc. Dessa maneira, além de estimular o uso

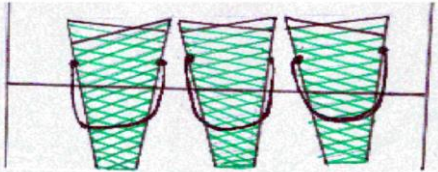
da língua indígena em contextos distintos, ampliando seu vocabulário e uso, o ensino de línguas indígenas ocorreria em paralelo ao currículo de ensino de Língua Portuguesa.

Para o desenvolvimento de materiais de alfabetização, é importante que a língua possua um sistema de escrita. Caso ela não possua, um sistema pode ser proposto pelos professores da etnia com o auxílio de um linguista. D'angelis (2014) coloca o desenvolvimento da escrita como uma ferramenta importante para a revitalização da língua, mas não basta criar um sistema de escrita, mas fazer com que os falantes tenham domínio desse sistema e, nesse sentido, a criação de materiais didáticos de alfabetização é outra estratégia que ajudam na manutenção da língua (Moore *et al.*, 2008; D'angelis, 2014). Moore *et al.* (2008) mencionam que a escrita aumenta o prestígio da língua entre os próprios falantes e esse reconhecimento torna mais provável que os falantes busquem manter a língua viva. Além disso, a escrita abre novas possibilidades de uso da língua para que ela adquira funções que não tinha antes, como, por exemplo, a troca de mensagens escritas via aplicativos de celular. Dessa forma, é importante transmitir o sistema de escrita da língua para a nova geração nos primeiros anos da vida escolar.

Um exemplo desse tipo de material é o material “Ivimari Deni - Nossa Língua Deni: Cartilha de alfabetização e textos de leitura” (Deni *et al.*, 2003) desenvolvido por professores da língua Deni. Esse material apresenta os grafemas empregados na língua a partir de ilustrações de palavras que possuem aquele grafema. Por exemplo, o grafema ‘a’ é introduzido a partir da palavra ‘aba’ (peixe) com uma ilustração de um peixe. Após essa apresentação, a criança é estimulada a reescrever palavras e frases com os grafemas apresentados para praticar o grafema. Ao fim da cartilha, há textos na língua Deni para a prática de leitura. Essas etapas estão representadas no quadro abaixo:

Quadro 1: Alfabetização em língua Deni

Etapa 1 - Apresentação do grafema	Etapa 3 - Prática de leitura
<p data-bbox="363 1697 395 1776">A a</p>  <p data-bbox="496 1832 576 1910">ABA aba</p>	

Etapa 2 - Prática de escrita	
<p>Tihanu tukiraria:</p> <p>aba</p> <p>a – ba</p> <p>a e i u</p> <p>ba be bi bu</p>	 <p>IVIMARI-IMAITIVEHINA</p> <p>Itaúba, Itaúba timithani e umithani kukutia e a akunihiki zanaha-a e budikumani mede tukehrani-a; soro tupunizadataba-i tupunizadautivaha amoxicilina-databa-datihinaba-i zamaneke-ede I.</p> <p>Boiador, Boiador timithani e umithani'a akunihi eki zanaaphuhade a heve tubikerani remédio phiraru hikani pahi Morada Nova akhittivaha I tekhitaba i.</p> <p>Morada Nova, Morada Nova Caruari umithani a Saravikha ima akunihi e amushide a kizana phiraru a.</p> <p style="text-align: right;">Saravikha ima</p>

Fonte: Deni *et al.* (2003, p. 5-6)

Obviamente que o material de alfabetização ainda possui um aspecto singelo quando comparado com materiais de alfabetização do português e há pontos a melhorar, tanto na questão da diversidade de atividades, quanto no projeto gráfico, mas, dadas as limitações de recursos comuns para quem fez materiais pedagógicos para línguas indígenas, essa primeira versão produzida pode ser aprimorada gradativamente em novas edições.

Uma vez que a criança esteja alfabetizada, é importante que a comunidade defina os objetivos da disciplina de língua indígena. Assumimos, seguindo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, que um dos objetivos deve ser que “os alunos conheçam com mais profundidade sua própria língua e ampliem sua competência no uso da mesma” (BRASIL, 1998). A ampliação da competência pode ser realizada a partir do letramento em diferentes gêneros textuais orais e escritos (ver Marsusch, 2008) e para o conhecimento aprofundado da própria língua são necessários exercícios que promovam atividades linguísticas, epilinguística e metalinguística dos usuários da língua (ver Franchi, 1991; Geraldi, 1997).

As atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas são uma ferramenta poderosa quando pensamos também na educação bilíngue. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas prevê o ensino também de língua portuguesa e poder trabalhar de forma paralela com conteúdos gramaticais e gêneros textuais orais e escritos é uma via de trabalho que tem a vantagem de facilitar a compreensão do aluno a respeito de ambos os idiomas. No entanto, é necessário atentar-se para as questões de

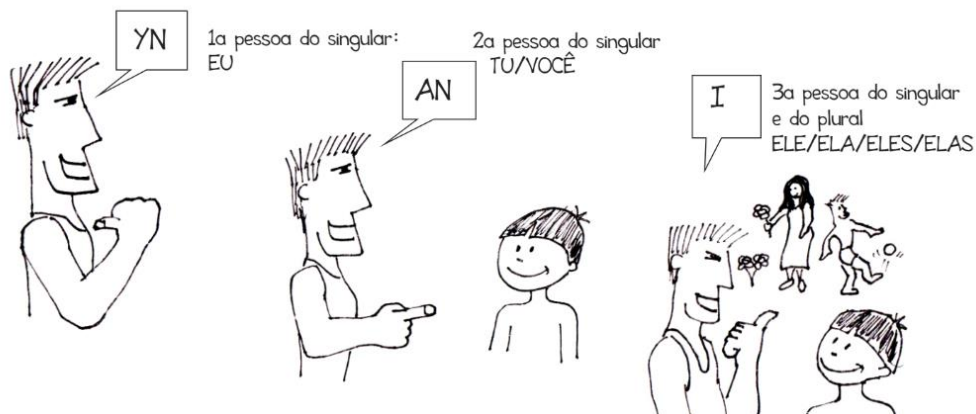
normativização que ainda permeiam o ensino de Língua Portuguesa não se reflitam no ensino de língua indígena, que deve manter um caráter descritivo-explorativo.

Um exemplo de material que promove a reflexão linguística da estrutura da língua é o livro “Língua Karitiana - YJXA! - Gramática Escolar” (CIOLA, 2017). Esse livro foi elaborado por Lucas Blaud Ciola em colaboração com professores indígenas da língua Karitiana. É importante pontuar os Karitiana falam a língua ao chegar na escola e que o objetivo da gramática não é ensinar os(as) estudantes a usarem a língua Karitiana, mas fazer com que falantes reflitam sobre ela e fornecer ferramentas metalinguísticas que facilitem essa reflexão. Por exemplo, o capítulo 3 dessa gramática trata de pronomes apresentando a classe dos pronomes, discutindo o comportamento sintático, sua tipologia e sua semântica.

Figura 1: Capítulo da gramática.

Capítulo 3: PRONOMES PESSOAIS

OS PRONOMES PESSOAIS SÃO PALAVRAS QUE SUBSTITUEM OS NOMES. EXISTEM ALGUNS TIPOS DE PRONOMES: PRONOMES PESSOAIS, PRONOMES DEMONSTRATIVOS, PRONOMES INDEFINIDOS. NA LÍNGUA KARITIANA EXISTEM PRONOMES PESSOAIS SEMELHANTES AOS DO PORTUGUÊS:




Fonte: Ciola (2017, p. 13)

Podemos apontar para este material novamente diversos pontos a ser melhorados. Como, por exemplo, apresentação das explicações na língua nativa dos(as) estudantes e ampliação dos fenômenos trabalhados, uma vez que o rol de fenômenos é curto. Além disso, este material é disponibilizado de modo fragmentado e não como parte de uma sequência de conteúdos, não havendo uma sequência de materiais que vão complexificando o conteúdo no decorrer dos anos.

Um outro exemplo de material que pode funcionar como suplementar para atividades e reflexões metalinguísticas é o livro Lições de Gramática Lições de Gramática Nhandewa-Guarani (vol. I), elaborado em conjunto por falantes e consultores da língua em parceria com pesquisadores da UNICAMP, com a ong Kamuri e a FUNAI. O material apresenta uma descrição da língua a partir de aspectos gramaticais, apresentando aspectos ortográficos, fonológicos, morfológicos e sintáticos da língua.

As descrições gramaticais são feitas em língua portuguesa, abordando uma metalinguagem que supostamente já deveria ser parte dos conhecimentos dos alunos para poder compreender o conteúdo do livro. Também são apresentados textos para que os alunos façam atividades que correspondem a identificar as classes de palavras ou estruturas gramaticais analisadas no respectivo capítulo. Vejamos no quadro abaixo exemplo de como esses assuntos são abordados

Quadro 2 - Gramática Pedagógica Nhandewa

Capítulo sobre Morfologia	Atividade com textos
 <p>Já vimos que, nas línguas, existem grupos (ou classes) de palavras que são "abertas", porque sempre podem aumentar com a criação ou empréstimo de palavras novas, e grupos ou classes de palavras que são consideradas "fechadas", porque só muito raramente elas se ampliam ou incorporam elementos novos. Já vimos, também, uma das importantíssimas classes de palavras fechadas, no capítulo em que tratamos da classificação dos substantivos: os Pronomes Pessoais e as Marcas Pronominais de Posse.</p> <p>Neste capítulo, o tema é outra <u>classe fechada</u> de palavras: os Advérbios.</p> <p>ADVÉRBIOS</p> <p>Abaixo exemplifica-se com alguns advérbios de tempo:</p> <p>Aÿ 'agora' Kweé 'ontem' Riaé 'sempre' Yma 'há muito tempo' Koë 'hoje'</p> <p>Veja-se um deles em um dos textos do livro <i>Nhandewa-rupi</i>. <i>Nhande aywu ágwá:</i></p> <p>Yma-py nhande re'yi odjaty waékwé awati, djety, mandíó, andái, sandiá, kárape kwarapepê.</p>	<p>ATIVIDADE</p> <p>Como em outras línguas, o Nhandewa também possui <i>advérbios de lugar</i> (como em Português: aqui, lá, perto, longe, etc.), <i>advérbios de modo</i> (como em Português: rápido/rapidamente, lento/lentamente, alegre/alegremente etc.),¹⁵ bem como muitos outros advérbios de tempo do que os já mostrados como exemplos, acima. Em grupos ou equipes, relacionem alguns exemplos de cada um desses tipos de advérbios em Nhandewa.</p> <p>LEITURA</p> <p>PETÝGWÁ DJADJAPÓ ÁWÁ</p> <p style="text-align: right;">Wellington Cledinilson Marcolino Gleyser Marcolino</p> <p>Petýgwá djadjapó áwá nhande ma djaá djaeiké kaágwý-re ywyrá porá djadjóu waerá djadjapotá waerá aë-gwi peteigwé djadjapó ywýkwá etsé angwé okaipáta aë-gwi nhandoparápatama Oy-gwatsu-py djadjajpýy áwá aë-gwi djadjerowý'a Nhanderu-re, aëma imarágatu nhandewy ko petýgwá djadjapý yma ramó, pe-py Oy-gwatsu nhandé nhandopyta waerá aré wy ma djajmýty rombá nhandereté.</p>

Fonte: Marcolino et. al (2016, p. 34-35)

A reflexão metalinguística presente neste tipo de gramática é importante e atende à necessidade dos alunos de pensar sobre a língua. Também colabora para que a gramática

da língua indígena seja pensada de forma comparativa à gramática da língua portuguesa. Dessa forma, o objetivo não é ensinar a falar a língua, mas ajudar o aluno a compreender sobre como ela funciona, trabalhando também a competência escrita.

No entanto, deve-se apontar a ausência de atividades que englobem habilidades linguísticas - comunicação e escrita em língua materna - e também atividades epilinguísticas - que operem a partir do conhecimento do aluno sobre a língua, para pensar suas possibilidades estruturais e expressivas de uma forma mais indutiva. Em nossa visão, essas formas de ensino devem integrar um currículo e acontecer de forma paralela ou até mesmo anterior às reflexões metalinguísticas, que são mais abstratas.

Em resumo, a proposta é que nos contextos de ensino de língua indígena como língua materna, se inicie com materiais voltados à alfabetização e letramento nas séries iniciais e que vão paulatinamente inserindo atividades de reflexão linguística, começando por atividades linguísticas e epilinguísticas e deixando as atividades metalinguísticas para os anos finais do ensino fundamental e que essas atividades sejam distribuídas de acordo com a sua complexidade. Pensar nesse escopo mais geral para a criação é importante para evitar que os recursos disponíveis para os professores indígenas sejam fragmentados, como é o caso dos Karitiana que possuem um material para trabalhar questões de gramática, mas não possuem para a alfabetização dos estudantes.

5.2 A alfabetização, letramento e ensino de línguas indígenas como segunda língua

O trabalho que envolve o ensino de língua indígena como segunda língua normalmente está voltado para comunidades nas quais a maioria da população já não usa mais a língua indígena ou em que a língua indígena está restrita a um número pequeno de falantes mais velhos, como é o caso das línguas Wapichana e Macuxi. Esse tipo de ensino é essencial para revitalização da língua e da cultura, como aponta D'angelis (2014), pois permite que a língua nativa volte a circular na comunidade.

No entanto, para que esse ensino seja efetivo há alguns desafios que devem ser enfrentados. Se a língua é ensinada a partir de uma abordagem centrada majoritariamente na escrita, as habilidades comunicativas orais ficam prejudicadas, não sendo a ferramenta mais eficaz para reabilitar o uso da língua indígena na comunicação entre os falantes.

Por isso, defendemos que uma abordagem comunicativa, que inclua materiais de áudio e vídeo centrados em situações comunicativas mais próximas da realidade deveria

ser empregada preferencialmente neste contexto. Esse tipo de abordagem também mimetiza melhor um processo de aquisição natural da linguagem, o que pode ser aproveitado especialmente por crianças menores.

A proposta de materiais didáticos de Amaral (2020) para ensino de língua indígena como segunda língua segue uma linha de ensino pela gramática. Um exemplo desse tipo de material é o livro “Makuusipe Karemeto’pe Awani: Uma gramática pedagógica da Língua Macuxi” organizado pelo Padre Ronaldo Beaton Macdonell e cujos professores são diversos falantes da língua Macuxi que atuam como professores nas escolas. Como indicado no nome da obra, essa gramática é uma gramática pedagógica, ou seja, cada um de seus capítulos trabalha um tópico da gramática da língua que pode ser aspectos da fonética e fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, sendo que a maioria das lições se debruça sobre aspectos morfológicos.

Essa gramática segue um modelo parecido pelo empregado pela série de gramáticas do inglês chamada “Grammar in Use” (Murphy, 2009). Nesse modelo, o tópico é trabalhado em três etapas. A primeira é a apresentação de um diálogo (pode ser uma tirinha) contendo construções que ilustrem o tópico gramatical a ser trabalhado na unidade. Após esse diálogo, a segunda etapa é há uma explicação do ponto gramatical trazendo as regras com exemplos e exceções se houver. Por fim, a terceira etapa traz uma série de exercícios para praticar as regras apresentadas na etapa anterior. Essas etapas estão ilustradas no quadro abaixo com base no capítulo sobre pronomes dessa gramática:

Quadro 3: As três etapas ilustradas

Etapa 1 - Apresentação por diálogos	Etapa 2 - Explicação gramatical
<p>LIÇÃO 14. Morfologia: os pronomes pessoais</p> <p>Eseurimanto’ Seuríwíne Yewan</p> <p>A- Ĩ’ pensa attíkon Seuríwíne Yewan pataya? B- Tuminku yai anna wítí penane mari. Aase anna pokonpe!</p> <p>A- Inna moriya. Ĩ’ koneckai wítín miariya? B- Uyeeserukon konekapise, uuríníkon yenuupanan pokonpe.</p> <p>A- Emaipe uuríníkon epírema miari? B- Inna, makuusi seeruta. Moroopai upaatasekon yeipo maruwake.</p> <p>A- Ĩ’tonpese miríri konecka to’ya? B- Moríipe uyekatonkon ko’mento’pe.</p> <p>A- Moroopai uaimukon makuusi pi’ eseuriman? B- Innati, iteaserupi Ĩ’ ye’ka eseenyamanto eseru konekapiti, ipikkupe panpi eseenupantope.</p>	<p>Makuusipe karemto’pe awani: o Ponto Gramatical</p> <p>Os pronomes pessoais indicam <i>quem</i> fala, <i>a quem</i> a pessoa fala, e <i>de quem</i> a pessoa fala.</p> <p>Quando eu falo, eu sou a “primeira pessoa”. Estou falando com você, então você é a “segunda pessoa”. Estou falando de um amigo, então ele é a “terceira pessoa”. Uma pessoa sozinha é “singular.” Quando há duas ou mais pessoas, é “plural”.</p> <p>Singular: 1ª pessoa: uurí <i>eu</i> 2ª pessoa: amírí <i>tu (você)</i> 3ª pessoa: mírkíri <i>ele ou ela</i></p> <p>Plural: 1ª pessoa: uuríníkon <i>nós (inclusivo – eu e tu)</i> 1ª pessoa: anna <i>nós (exclusivo – eu e ele/ela, mas não tu)</i> 2ª pessoa: amíríníkon <i>vós (vocês)</i> 3ª pessoa: to’ (ínkamoro) <i>eles/elas (aqueles, aquelas)</i></p> <p>Observem que mírkíri pode ser traduzido como “ele” ou “ela”. Temos que saber do contexto, qual o gênero da pessoa de quem se fala.</p>
Etapa 3 – Exercícios	

Ankupí	
1. Tíwin pronome pessoal eporí'ki tamí' nawirí pemonkon apisi'nen yarakirí seuríma yatai. _____	5. Pronomes pessoais wikka'ki seeni maikon kaaretapai, moroopai karaiwape menukaki. 1. Arinmaraaka katumi'pi uuri karepi. _____
2. Tiaron pronome pessoal eporí'ki pemonkon mo'kaninpe yakrí eseuríma yatai. _____	2. Amírí katumi'pi kaikuxi namai. _____
3. Tiaron pronome pessoal epu'nen amírí? Pemonkon mo'kanenpe. _____	3. Makuusipe uurínikon esenupanpi man. _____
4. Tiaronkon pronomes pessoais iwa'ki moroopai to' menukat'ki makuusipe. _____	4. Pena anna ta'ponka komíya. _____
	5. Amooko moroopai ko'ko esrenka. _____

Fonte: MacDonell (2020, p. 47-48)

Discordamos de Amaral (2020) que a abordagem gramatical como a mais adequada para a produção de materiais didático-pedagógicos para a revitalização linguística. Gramáticas como essa são um excelente material de apoio para aulas de línguas. Elas sistematizam os tópicos de forma que o professor pode recorrer a elas quando está trabalhando a gramática. No entanto, elas não são suficientes para serem material pedagógico principal por diversos motivos. Primeiramente, a sua divisão em tópicos nessa gramática está motivada pelos níveis linguísticos (fonologia, morfologia, sintaxe e semântica), ou seja, essa sequência não tem uma motivação pedagógica, mas analítica. Dessa forma, abordar os tópicos gramaticais a partir da ordem que eles aparecem nos capítulos da gramática pode não trazer os melhores resultados na questão do aprendizado da segunda língua. Além disso, um material focado apenas em tópicos gramaticais deixa de lado outras competências que são necessárias para falar uma língua como a leitura-escrita de diferentes gêneros textuais, a prática das habilidades orais e de compreensão auditiva, a aquisição e vocabulário, etc. Por esse motivo, gramáticas pedagógicas são excelentes recursos para serem usados como materiais suplementares e não como o principal material didático-pedagógico em sala de aula.

Outro tipo de recurso pedagógico que começou a ser desenvolvido são aplicativos destinados ao ensino de línguas, como é o caso do aplicativo que ensina Nheengatu⁴ e a inclusão do Guaraní Paraguaio no aplicativo Duolingo⁵, voltada para falantes de espanhol. Em ambos os aplicativos prevalece o método de tradução, como vemos nas figuras abaixo, que ilustram uma atividade de tradução de itens lexicais, para formar um vocabulário que permita formar frases simples.

⁴ Disponível em: <https://nheengatu-app.web.app/#/>. Acesso em 15-07-2024.

⁵ Disponível em: <https://pt.duolingo.com/course/gn/es/Aprenda-Guarani>. Acesso em 15-07-2024

Quadro 4 - Aplicativos para ensino de línguas indígenas

Nheengatu App	Duolingo - Guarani (Jopará)
	

Fonte: autores

É interessante notar sobre esses aplicativos, que ambos se destinam também a não indígenas. Ainda, tanto o vocabulário quanto as frases formadas aparecem descontextualizadas de sua situação comunicativa, o que leva o aluno a compreender algumas palavras e frases no idioma, sem se tornar de fato hábil em se comunicar na língua. Dessa forma, é uma alternativa de valorização e divulgação da língua, mas não uma boa ferramenta para reabilitar o uso da língua em uma comunidade, seja pelo foco maior na língua escrita, seja pela ausência de elementos que favoreçam uma fluência na língua em relação às habilidades de fala, escuta, escrita e leitura.

Novamente, esses aplicativos configuram como excelentes recursos de apoio, mas não podem funcionar como o principal material adotado pela escola para o ensino de língua. Se o objetivo principal de trazer a língua indígena como segunda língua em que há uma tentativa de promover a revitalização da língua, propomos que a abordagem de ensino seja predominantemente do material deve ser a comunicativa, desde as séries iniciais. Essa abordagem deve conter uma riqueza de materiais que abordem as quatro habilidades linguísticas (escuta, fala, escrita e leitura), incluindo áudios, vídeos, textos, jogos e demais componentes pedagógicos. É importante que a abordagem comunicativa se baseia na forma como a comunidade usará a língua e não seja uma mera cópia de outros materiais que empregam a abordagem comunicativa como discute Amaral (2020, p. 147). Por exemplo, em um livro de ensino de inglês podemos encontrar a situação de ir ao

aeroporto e explicar o motivo da viagem, mas seria ineficiente copiar tal situação em um material didático de ensino de língua indígena se ela não será empregada nesse contexto.

Obviamente que há uma grande dificuldade em desenvolver material nessa perspectiva uma vez que a quantidade de materiais disponíveis para promover um ensino seguindo a abordagem comunicativa nesta perspectiva é escassa, porém, esse se constitui na melhor forma de criar um contexto imersivo dos alunos na língua alvo, tornando-os capazes de se comunicar na língua.

6. Considerações finais

Discutimos neste artigo sobre estratégias de elaboração de materiais didático-pedagógicos, que são fundamentais para garantir a manutenção e revitalização de línguas indígenas (D'angelis, 2014, Amaral, 2020). O Brasil possui políticas de apoio ao emprego de línguas indígenas nas escolas (BRASIL, 1988, 1993, 1998), mas falta um planejamento linguístico que pense no desenvolvimento de materiais nos diferentes contextos. Apesar de etnias como Karitiana, Wapichana e Macuxi possuírem escolas e professores indígenas contratados pelo governo, apenas isso é insuficiente para garantir um ensino efetivo, pois há carência de recursos didático-pedagógicos e o desenvolvimento desses recursos é uma tarefa complexa e os professores indígenas, em geral, não recebem formação para elaboração de materiais didáticos (Amaral, 2020, p. 146). Os materiais que existem para as línguas são geralmente iniciativas de um pesquisador em colaboração com professores indígenas, mas não são pensados em uma perspectiva de um desenvolvimento que vai desde os primeiros anos até o ensino médio, o que acaba por promover um ensino fragmentado da língua.

A criação de materiais didáticos não é uma tarefa fácil e existem diversos obstáculos. A nossa proposta é de que, a partir da distinção entre ensino de língua indígena como primeira ou segunda língua, se crie duas matrizes para se trabalhar em cada um desses contextos. Para o ensino de primeira língua, o enfoque dos materiais nos anos iniciais deve recair na alfabetização e letramento a partir de diferentes gêneros textuais, enquanto que a reflexão linguística seja promovida a partir de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Para o ensino de segunda língua, propomos que os materiais empreguem uma abordagem comunicativa com uma diversidade de recursos.

Por fim, é essencial que o desenvolvimento de materiais faça parte de um planejamento linguístico iniciado pelo governo. É extremamente difícil para pesquisadores individualmente terem acesso a recursos que permitam desenvolver materiais de qualidade que contemplem toda a vida escolar do estudante e com metodologias de ensino adequadas a diferentes fases da vida escolar. Por esse motivo, é fundamental o fomento governamental para a formação de equipes responsáveis pela elaboração desses materiais. Talvez, com o recente estabelecimento do Ministério dos Povos Indígenas, essa pauta possa ganhar relevância necessária.

Referências

AMARAL, Luiz. A framework for designing pedagogical materials in Indigenous languages: examples from Brazil and Mexico. *Tellus*, p. 145-166, 2020.

ANCHIETA, José de. Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil. Coimbra: António de Mariz, 1595.

BATISTA, Ronaldo de O..Descrição de línguas indígenas em gramáticas missionárias do Brasil colonial. *DELTA: Documentação De Estudos Em Lingüística Teórica E Aplicada*, 21(1), 121–147, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC - Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CIOLA, Lucas Bland. *Língua Karitiana - YJXA! Gramática Escolar*. São Paulo: Paulistana, 2017.

D'ANGELIS, Wilmar R. 2014. Línguas Indígenas no Brasil: urgência de ações para que sobrevivam. In Anari B. Bomfim & Francisco V. Ferreira da Costa (orgs.), *Revitalização de língua indígena e educação escolar indígena inclusiva*. Salvador: Egba, p. 93-117.

DENI, Bahavi; DENI, Mahiza; DENI, Misiha; DENI, Maru; DENI, Vamuna; DENI, Zuzurivi; DENI, Saravi. *Ivimari Deni - Nossa Língua Deni: Cartilha de alfabetização e textos de leitura*. São Leopoldo/RS: COMIN, 2003.

- FIGUEIRA, Luís. *Arte da Língua Brasileira*. Lisboa: Manoel da Silva, [1621?]
- FRANCHI, Carlos. *Criatividade e gramática*. São Paulo: SE/CNEP, 1991.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. *Rio Babel: a história das línguas na Amazônia*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- GERALDI, João. W. *Portos de passagem*. 4ª Ed. Martins Fontes, 1997.
- LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.
- LEFFA, Vilson José. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In:_____. (org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: EDUCAT, 2003, p. 13-38.
- LOPES, Alice Casimiro. *Conhecimento Escolar: Ciência e Cotidiano* Rio de Janeiro: EdUERJ 1999.
- MACDONELL, Ronaldo Beaton. *Makuusipe karemet'pe awanî: uma gramática pedagógica da língua Macuxi*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020.
- MARCOLINO, Claudino [et al.]. *Lições de Gramática Nhandewa-Guarani - vol. I*. 63 p. ed. 1. Campinas, SP. Curt Nimuendaju, 2016.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual: análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MOORE, Denny; GABAS, Nilson. O Futuro das Línguas Indígenas Brasileiras. In: Louis Forline; Ima Vieira; Rui Murrieta. (Org.). *Amazônia além dos 500 Anos*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2006, p. 433-454.
- MOORE, Denny; VILACY GALUCIO, Ana; GABAS, Nilson. O desafio de documentar e preservar as línguas amazônicas. *Scientific American (Brazil)*, No. 3, 2008.
- MOSELEY, Christopher (ed.). *Atlas of the World's Languages in Danger*. 3rd. edition. Paris: UNESCO Publishing, 2010.
- MURPHY, Raymond. *English grammar in use*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.
- RODRIGUES, Aryon. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. *Delta*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 83-103, 1993.

Recebido em 24/07/2024
Aprovado em 09/09/2024