

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CAMPO DA LINGUAGEM NO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO MÉDIO XINGU: POSSIBILIDADES DE ENSINO INTERCULTURAL E DIALÓGICO

Fernando Guimarães Souza

Universidade Federal do Pará (UFPA) – PPGEthno

Altamira - Pará, Brasil

fernando.souza@altamira.ufpa.br

Resumo

Este artigo analisa práticas pedagógicas desenvolvidas no campo da linguagem no Ensino Médio da Educação Escolar Indígena, a partir de uma experiência realizada na Aldeia Kwatinema, no Médio Xingu (PA), no âmbito do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI). A proposta centrou-se na oficina “Oralidade, argumentação e participação comunitária: práticas de diálogo e construção coletiva de ideias”, articulando oralidade, argumentação e participação social a temáticas comunitárias como calendário escolar, resolução de conflitos, uso dos recursos naturais e tecnologia. Trata-se de um estudo qualitativo, descritivo e interpretativo, com base em experiência pedagógica situada, registros de aula e materiais produzidos pelos estudantes. O texto dialoga com a BNCC, com a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, com o RCNEI e com autores que discutem linguagem, oralidade e dialogicidade na educação. Os resultados indicam que práticas interculturais e dialógicas fortalecem a expressão oral, a construção argumentativa, o protagonismo juvenil e a aproximação entre escola, território e comunidade.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Linguagem. Oralidade. Interculturalidade. Prática pedagógica.

Introdução

A Educação Escolar Indígena brasileira consolidou, nas últimas décadas, um importante arcabouço legal e pedagógico voltado ao reconhecimento da diferença, da autonomia dos povos e do direito a processos próprios de escolarização. Nesse horizonte, o Ensino Médio indígena não pode ser compreendido como mera replicação do modelo urbano e homogêneo de escola, pois precisa dialogar com os modos de vida, os tempos sociais, os saberes territoriais e as formas comunitárias de participação. No campo da linguagem, essa exigência torna-se ainda mais visível, uma vez que falar, escutar, narrar, argumentar e deliberar constituem práticas centrais da vida social nas comunidades indígenas.

A Base Nacional Comum Curricular, ao tratar das competências gerais da Educação Básica, estabelece a importância de “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns” (BRASIL, 2018, p. 10). A Resolução CNE/CEB nº 5/2012 reforça essa direção ao afirmar que as propostas de Ensino Médio voltadas aos povos indígenas devem promover o protagonismo estudantil, articulando conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias em “processo educativo dialógico e transformador” (BRASIL, 2012, p. 4).

Tal formulação é particularmente relevante para o ensino de Língua Portuguesa, pois desloca o foco do simples domínio formal da norma para a formação de sujeitos capazes de participar criticamente de situações de fala, leitura, escuta e produção de sentidos em diferentes contextos sociais.

É nesse cenário que se insere a experiência pedagógica analisada neste artigo, desenvolvida na Aldeia Kwatinema, na Terra indígena Kwatinemo, no Médio Xingu, por meio da oficina “Oralidade, argumentação e participação comunitária: práticas de diálogo e construção coletiva de ideias”. A proposta buscou aproximar as práticas escolares do universo sociocultural dos estudantes, mobilizando rodas de conversa, produção colaborativa de apresentações e simulações de assembleias comunitárias com base em temas relevantes para a vida local.

Desse modo, o objetivo deste artigo é analisar de que maneira essa experiência de ensino, situada no campo da linguagem, evidencia possibilidades interculturais e dialógicas para o Ensino Médio na Educação Escolar Indígena. Busca-se, especificamente, discutir os fundamentos pedagógicos da proposta, descrever o percurso metodológico da oficina e interpretar seus resultados à luz do protagonismo estudantil, da oralidade e da construção argumentativa em comunidades indígenas.

Educação Escolar Indígena, linguagem e interculturalidade

O marco normativo da Educação Escolar Indígena no Brasil sustenta a defesa de uma escola específica, diferenciada, intercultural, bilíngue ou multilíngue e comunitariamente referenciada. A Resolução CNE/CEB nº 5/2012 define, logo em seu início, que a modalidade se orienta pelos princípios da “igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade” (BRASIL, 2012, p. 1). Não se trata, portanto, de uma escola adaptada de forma superficial à presença indígena, mas de um projeto educativo que reconhece o direito de cada povo a construir modos próprios de ensinar e aprender.

No caso do Ensino Médio, a mesma Resolução destaca que as propostas pedagógicas devem favorecer a continuidade sociocultural dos grupos comunitários e promover, entre os estudantes indígenas, capacidades de análise, tomada de decisões e resolução de problemas (BRASIL, 2012, p. 4). Essa orientação é decisiva para o campo da linguagem, pois inscreve oralidade, argumentação e participação coletiva como dimensões constitutivas da formação, e não como habilidades acessórias. Em comunidades em que a assembleia, a conversa e a escuta possuem forte valor social, a escola precisa reconhecer essas práticas como formas legítimas de produção de conhecimento.

Nessa perspectiva, a interculturalidade não pode ser entendida como simples coexistência entre conteúdos escolares e elementos culturais locais. Ela supõe relação dialógica entre saberes, negociação de sentidos e problematização das assimetrias históricas que marcaram a escolarização indígena.

A literatura educacional inspirada em Paulo Freire contribui para esse entendimento ao defender uma pedagogia da palavra vinculada à leitura do mundo. Para Freire, o diálogo é constitutivo da prática educativa emancipatória porque recusa a transferência mecânica de conteúdos e afirma o conhecimento como construção compartilhada. Em contexto indígena, essa concepção encontra ressonância nas práticas coletivas de deliberação, nos processos de escuta entre gerações e na circulação de saberes por meio da oralidade.

Quando o ensino de Língua Portuguesa se organiza apenas em torno de exercícios descontextualizados, ele tende a esvaziar a potência social da linguagem. Em contrapartida, quando toma a comunidade como referência, pode contribuir para que a escola se torne espaço de reflexão sobre o calendário escolar, o território, os conflitos, a tecnologia, os direitos e as formas de convivência. É precisamente essa inflexão que a oficina analisada procurou realizar, transformando temas da vida comunitária em objeto de estudo, debate e elaboração discursiva.

Percurso metodológico da pesquisa e da oficina

Este trabalho ancora-se em abordagem qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo, por considerar que os processos educativos exigem análise dos significados construídos pelos sujeitos em contexto. A opção metodológica fundamenta-se na análise de uma experiência pedagógica situada, desenvolvida no contexto do Ensino Médio indígena, tendo como foco as práticas de linguagem mobilizadas ao longo da oficina. Buscou-se compreender como oralidade, argumentação e participação coletiva foram desenvolvidas no contexto da prática pedagógica.

Do ponto de vista do delineamento, o estudo aproxima-se do estudo de caso de natureza pedagógica, uma vez que examina um processo específico, localizado e contemporâneo, em seu contexto real de ocorrência: a Aldeia Kwatinema na Terra indígena Kwatinemo, no Médio Xingu, nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio vinculadas ao SOMEI. A escolha por esse recorte se justifica porque a oficina não foi concebida como atividade isolada, mas como intervenção articulada ao cotidiano escolar e à realidade comunitária, o que permitiu analisar temas da realidade local.

Os procedimentos de produção de dados envolveram observação participante das etapas da oficina, registros pedagógicos produzidos pelos docentes, análise dos materiais elaborados

pelos estudantes e análise das interações orais ocorridas durante as apresentações e assembleias simuladas. Nesse conjunto, assumem especial relevância os slides elaborados pelos grupos. Esses materiais sintetizam questões centrais levantadas pelos estudantes, como a adequação do calendário escolar à roça e às atividades culturais, os modos de resolução de conflitos na comunidade, o uso e a preservação dos recursos naturais e as possibilidades e limites da tecnologia na escola indígena.

A oficina foi organizada em três momentos pedagógicos interdependentes. No primeiro, realizou-se uma roda de conversa com apresentação teórica sobre elementos da comunicação, tipos de linguagem, organização do discurso, fundamentos da retórica e técnicas de oratória. Segundo o planejamento da atividade, essa etapa tinha como finalidade fornecer base conceitual para a participação dos estudantes nas fases seguintes, promovendo compreensão inicial sobre clareza na fala, escuta, estruturação de argumentos e linguagem corporal (OFICINA PEDAGÓGICA, 2026).

No segundo momento, os estudantes foram organizados em grupos para pesquisa, sistematização de ideias e produção de slides. A construção colaborativa das apresentações não constituiu apenas um exercício técnico de uso do PowerPoint, mas um processo de seleção temática, debate interno e tradução de questões comunitárias em linguagem escolar e visual. No terceiro momento, os grupos apresentaram seus trabalhos em forma de assembleias simuladas, exercitando oralidade, argumentação, escuta ativa, negociação de posicionamentos e proposição de soluções coletivas.

Quanto aos critérios analíticos, a interpretação do material concentrou-se em quatro eixos: desenvolvimento da expressão oral; ampliação da capacidade argumentativa; fortalecimento do protagonismo juvenil e da participação coletiva; e articulação entre escola, território e saberes comunitários. Esses eixos foram definidos a partir dos objetivos da oficina, dos resultados esperados previstos no planejamento, que mencionam segurança na fala, construção de argumentos, escuta ativa e fortalecimento do protagonismo estudantil (OFICINA PEDAGÓGICA, 2026), e das categorias centrais do referencial teórico adotado.

Desenvolvimento da experiência pedagógica

A experiência pedagógica teve início com uma roda de conversa voltada à tematização da linguagem como prática social. Nessa etapa, oralidade e argumentação foram abordadas a partir de elementos da comunicação e da organização do discurso, com foco na preparação dos estudantes para situações de fala pública. O planejamento previa, nesse momento, a apresentação de noções como emissor, mensagem, receptor, código, canal e referente, bem

como as fases do discurso e técnicas de oratória, com o objetivo de oferecer aos estudantes base teórica para as etapas posteriores (OFICINA PEDAGÓGICA, 2026).

Na sequência, a proposta deslocou o centro da atividade para a produção estudantil. Os grupos foram organizados para discutir temas vinculados à vida da comunidade e elaborar apresentações em slides, integrando pesquisa, diálogo, seleção de informações e construção colaborativa de enunciados. A oficina tomou como eixo questões do território, como calendário escolar, conflitos, recursos naturais e tecnologia. Assim, o desenvolvimento da atividade concretizou um princípio metodológico fundamental da Educação Escolar Indígena: partir da realidade sociocultural do estudante para promover aprendizagem com sentido.

O ponto culminante da experiência consistiu nas assembleias simuladas, momento em que os grupos apresentaram, defenderam e problematizaram suas ideias diante da turma. Os materiais elaborados evidenciam esse processo. No tema do calendário escolar, por exemplo, os estudantes formularam perguntas como “O calendário respeita: a roça? As atividades culturais? A rotina da aldeia?” e também problematizaram se “o modelo da cidade serve para a aldeia” (ASSURINI et al., 2026, p. 3-4). Já no eixo sobre tecnologia, o grupo destacou que ela pode auxiliar “nas pesquisas e no registro da cultura do dia a dia”, além de documentar os trabalhos da sala de aula (ASSURINI et al., 2026, p. 4). Essas produções evidenciam a relação entre linguagem e contexto sociocultural.

Resultados e discussão

1. Desenvolvimento da oralidade e da segurança na fala

Um dos resultados mais evidentes da experiência foi o fortalecimento da oralidade como prática de participação. A oficina foi estruturada justamente para deslocar os estudantes de uma posição passiva para situações em que precisavam falar diante do coletivo, organizar ideias, sustentar explicações e responder a questionamentos.

Esse movimento é coerente com o planejamento da atividade, que previa o desenvolvimento progressivo da segurança na fala, da clareza expositiva e da participação em contextos coletivos (OFICINA PEDAGÓGICA, 2026). Ao final do processo, a oralidade deixou de aparecer apenas como instrumento auxiliar da aula e assumiu centralidade como objeto e meio da aprendizagem.

Essa ampliação da segurança discursiva não pode ser interpretada como mera melhora técnica na apresentação. Trata-se, sobretudo, de um reposicionamento dos estudantes diante da palavra pública. Em contextos escolares marcados historicamente pela valorização do texto escrito e pela pouca atenção aos gêneros orais, criar condições para que os jovens falem a partir

de suas próprias referências é um gesto pedagógico relevante. Ao problematizar temas de sua realidade, os estudantes foram levados a nomear experiências, formular questões e construir enunciados com maior intencionalidade, o que contribuiu para o amadurecimento da fala em situação socialmente significativa.

A discussão teórica ajuda a compreender esse resultado. Quando a BNCC enfatiza a necessidade de argumentar para “formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns” (BRASIL, 2018, p. 10), ela indica que a linguagem escolar precisa preparar os sujeitos para a vida pública. No caso da oficina, essa vida pública não foi pensada de forma abstrata, mas vinculada à comunidade indígena, às assembleias e às decisões coletivas. Por isso, o trabalho com a oralidade mostrou-se mais potente do que exercícios convencionais de exposição, pois aproximou o ato de falar do exercício de participação.

Além disso, ao transitar entre fala espontânea, planejamento de apresentação e exposição pública, os estudantes experienciaram diferentes níveis de elaboração da linguagem oral. A roda de conversa inicial favoreceu a expressão de conhecimentos prévios; a construção dos slides exigiu síntese e ordenação do pensamento; e a assembleia simulada demandou postura, escuta e controle discursivo. Em conjunto, essas etapas produziram um ambiente formativo no qual a oralidade pôde ser compreendida como prática complexa, articulada a cognição, interação e pertencimento sociocultural.

2. Ampliação da capacidade argumentativa e da reflexão crítica

O segundo eixo de resultados refere-se à ampliação da capacidade argumentativa. A oficina não se limitou a estimular falas livres, mas procurou fazer com que os estudantes sustentassem seus posicionamentos com razões, exemplos, comparações e proposições. Esse aspecto aparece de modo claro nos materiais elaborados. No trabalho sobre resolução de conflitos, por exemplo, os estudantes não apenas definiram o que é conflito, mas perguntaram “como os conflitos são resolvidos hoje”, “quem resolve os conflitos” e se “existe assembleia ou diálogo coletivo” (ASSURINI et al., 2026, p. 4). A formulação dessas perguntas revela uma passagem importante da descrição simples para a problematização argumentativa.

Esse mesmo movimento se observa no tema dos recursos naturais. O grupo responsável não se restringiu a listar elementos do território; também destacou problemas como desperdício, poluição, desmatamento, escassez de animais e erosão do solo, avançando depois para uma seção de “proposta de solução” em que questiona o que pode ser feito para cuidar melhor dos recursos e como a assembleia pode ajudar a criar regras de uso sustentável (ASSURINI et al., 2026, p. 4-7). Tais enunciados demonstram que a argumentação foi acionada como leitura

crítica do real e como ensaio de intervenção, aproximando o ensino de linguagem da cidadania comunitária.

Do ponto de vista pedagógico, esse resultado dialoga com as diretrizes para o Ensino Médio indígena, segundo as quais a formação escolar deve oportunizar o desenvolvimento das capacidades de análise, tomada de decisões e resolução de problemas (BRASIL, 2012, p. 4). Ao organizar apresentações em torno de questões concretas e controversas, a oficina favoreceu exatamente esse tipo de capacidade. Os estudantes precisaram distinguir problema e solução, identificar tensões, selecionar argumentos e comunicar propostas de forma inteligível ao grupo.

Há, ainda, um ganho importante no plano da reflexão crítica sobre a própria escola. O caso do calendário escolar é exemplar, pois desloca o estudante da posição de mero cumpridor do cronograma para a de sujeito que interroga sua pertinência. Quando o grupo pergunta se o calendário respeita a roça, as atividades culturais e a rotina da aldeia, ele transforma uma estrutura administrativa em problema político-pedagógico. Em termos formativos, isso significa que a argumentação não se deu apenas sobre temas externos à escola, mas também sobre a própria organização escolar, abrindo espaço para leitura crítica da instituição a partir do território.

3. Protagonismo juvenil, escuta ativa e participação coletiva

Outro resultado relevante foi o fortalecimento do protagonismo juvenil. A Resolução CNE/CEB nº 5/2012 afirma explicitamente que as propostas de Ensino Médio devem promover “o protagonismo dos estudantes indígenas” (BRASIL, 2012, p. 4). Na experiência analisada, esse protagonismo foi construído quando os estudantes assumiram funções de pesquisa, organização de material, exposição de ideias e condução das assembleias simuladas. Ao elaborarem seus próprios roteiros de fala e defenderem posições em público, deixaram de ser apenas receptores de conteúdo para atuar como produtores de enunciados e mediadores de debate.

A dimensão do protagonismo apareceu associada à escuta ativa. A oficina não premiou apenas quem falava mais, mas quem conseguia sustentar diálogo com o coletivo, considerar opiniões distintas e construir encaminhamentos compartilhados. O planejamento da atividade já indicava esse horizonte ao registrar, entre os aspectos avaliados, o respeito às diferentes opiniões e a postura ética e colaborativa durante as interações (OFICINA PEDAGÓGICA, 2026). Em termos pedagógicos, isso é decisivo, porque transforma a aula de linguagem em espaço de convivência democrática, e não apenas de desempenho individual.

No contexto indígena, tal resultado ganha densidade adicional, pois as práticas de decisão coletiva costumam ocupar lugar central na vida comunitária. Ao recorrer à simulação de assembleias, a escola não apenas diversificou metodologias, mas reconheceu a pertinência de uma forma comunitária de organização da palavra. A participação dos estudantes, nesse sentido, teve duplo valor: escolar, por desenvolver competências comunicativas; e sociocultural, por aproximar a formação linguística de práticas coletivas reconhecidas no território.

Esse aspecto também permite problematizar concepções restritas de protagonismo, muitas vezes entendidas apenas como iniciativa individual ou empreendedorismo estudantil. Na oficina, protagonismo significou participação situada e responsabilidade com o coletivo. Os grupos apresentaram questões, ouviram ponderações, propuseram soluções e, em vários momentos, precisaram negociar sentidos. Isso mostra que o protagonismo juvenil, na realidade indígena, é mais adequadamente compreendido como capacidade de tomar a palavra sem romper com a lógica relacional da comunidade, articulando autonomia e compromisso coletivo.

4. Articulação entre escola, território e saberes comunitários

Talvez o resultado mais consistente da experiência tenha sido a aproximação entre escola e território. A escolha dos temas não foi aleatória: ela emergiu de problemas e debates que atravessam a vida comunitária. Esse recorte garantiu que a aula de linguagem não se convertesse em prática descolada da experiência estudantil. No material sobre tecnologia, por exemplo, os estudantes reconheceram que ela pode ajudar nas pesquisas e no registro da cultura do dia a dia, mas também problematizaram se a internet “sempre traz conteúdos adequados” e quais regras podem ser criadas para um uso consciente (ASSURINI et al., 2026, p. 4-8). Nessa síntese, vê-se um olhar equilibrado entre potencialidades e limites, construído a partir da realidade da comunidade e da escola.

De modo semelhante, o trabalho sobre recursos naturais associou natureza, cultura e sobrevivência, destacando que água, floresta e solo não são apenas objetos de exploração, mas dimensões vitais do território e da vida coletiva (ASSURINI et al., 2026, p. 3-6). Quando a escola toma esses temas como matéria de linguagem, o ensino de Língua Portuguesa passa a dialogar com questões ambientais, políticas e culturais, assumindo efetivamente caráter interdisciplinar. Isso reforça a compreensão de que a linguagem não é um campo neutro, mas lugar de elaboração simbólica de problemas sociais.

Nesse sentido, conteúdos como coesão, organização de ideias, escolha lexical, marcas de modalização, estratégias argumentativas e uso de recursos multissemióticos podem ser

abordados de forma integrada a partir de projetos e oficinas semelhantes. A produção dos slides, por exemplo, exigiu síntese, seleção de informação, adequação ao público e articulação entre linguagem verbal e visual; já a apresentação oral mobilizou planejamento do discurso, postura enunciativa e capacidade de interação. A oficina, portanto, evidencia que o ensino de Língua Portuguesa pode ser mais significativo quando se constrói na fronteira entre estudo linguístico, produção textual, oralidade e leitura crítica da realidade.

Os resultados da oficina permitem afirmar que o componente de Língua Portuguesa, no Ensino Médio indígena, pode ganhar maior consistência quando se organiza em torno de práticas sociais de linguagem efetivamente vividas pelos estudantes. Em vez de privilegiar exclusivamente exercícios de classificação, regras descontextualizadas ou atividades de reprodução, a experiência mostrou a potência de trabalhar com gêneros orais, com situações de debate e com problemas reais da comunidade. Isso não significa abandonar os conteúdos formais da área, mas ressignificá-los no interior de práticas discursivas com função social clara.

5. Repercussões didáticas para o componente de Língua Portuguesa

Como possibilidade de continuidade, a experiência aponta para a criação de sequências didáticas e projetos interdisciplinares mais duradouros no campo da linguagem, articulando oralidade, escrita, memória, registro audiovisual, leitura de documentos comunitários e produção de textos multimodais. Os temas debatidos nas assembleias simuladas podem desdobrar-se em cartas abertas, relatórios, podcasts, documentários curtos, glossários bilíngues ou registros de memória escolar, ampliando o repertório discursivo dos estudantes. Nessa perspectiva, a oficina não deve ser vista como evento pontual, mas como germem de um currículo de linguagem comprometido com o território, com a escuta entre gerações e com a formação de jovens capazes de circular criticamente entre diferentes mundos discursivos.

Do ponto de vista da docência, a oficina também produziu aprendizagens importantes. Ela demonstrou que práticas interculturais exigem planejamento rigoroso, mas também flexibilidade para acolher os sentidos que emergem dos estudantes durante o processo. Em muitos momentos, a mediação docente consistiu menos em transmitir respostas prontas e mais em formular perguntas que ampliassem a reflexão coletiva, organizassem o debate e dessem densidade às falas dos grupos. Essa postura aproxima-se de uma pedagogia do diálogo, na qual o professor atua como mediador crítico entre conhecimentos escolares e experiências socioculturais, ajudando a transformar temas do cotidiano em objeto de elaboração conceitual e discursiva.

Embora a experiência tenha produzido resultados consistentes, ela também evidencia limites e desafios próprios do contexto em que foi realizada. O tempo modular do SOMEI, as condições materiais disponíveis, a necessidade de conciliar atividades escolares com a dinâmica da comunidade e as diferenças de repertório entre turmas exigem do professor constante reelaboração metodológica. A própria construção das apresentações mostrou que nem todos os grupos avançam no mesmo ritmo e que o trabalho com oralidade pública demanda acompanhamento cuidadoso, sobretudo para estudantes com menor experiência de exposição em contextos formais. Reconhecer esses limites não diminui a potência da oficina; ao contrário, permite compreendê-la como prática processual, aberta a ajustes, retomadas e aprofundamentos.

6. Limites, aprendizagens docentes e possibilidades de continuidade

A experiência pedagógica desenvolvida evidenciou que a implementação de práticas interculturais e dialógicas no ensino de linguagem, embora potente, enfrenta limites estruturais e pedagógicos. Um dos principais desafios observados refere-se às condições materiais e tecnológicas da escola, especialmente no que diz respeito ao acesso limitado à internet e a equipamentos digitais. Embora a proposta tenha incorporado o uso de tecnologias, como a produção de slides e registros das atividades, essas ferramentas ainda não estão plenamente disponíveis de forma contínua e adequada. Esse aspecto revela uma tensão entre as potencialidades da educação contemporânea e as condições reais do território, exigindo do professor uma constante adaptação metodológica.

Outro limite identificado está relacionado ao próprio processo de escolarização, historicamente marcado por modelos eurocêntricos e pouco sensíveis às especificidades indígenas. Mesmo em contextos de Educação Escolar Indígena, ainda se observa a presença de práticas pedagógicas que priorizam a escrita formal em detrimento da oralidade. Nesse sentido, trabalhar a oralidade como eixo central exigiu um deslocamento de concepções tanto por parte dos estudantes quanto do próprio docente, que precisou ressignificar sua prática. Como afirma Freire (1996, p. 25), “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, o que se concretizou ao longo do desenvolvimento da oficina.

No entanto, para além dos limites, a experiência proporcionou importantes aprendizagens docentes. Destaca-se, inicialmente, a compreensão de que a construção do conhecimento se fortalece quando parte da realidade dos estudantes. A escolha dos temas mostrou que o ensino de linguagem ganha sentido quando vinculado às experiências concretas da comunidade. Essa aprendizagem reforça a importância de uma prática pedagógica situada,

conforme defendido pelo RCNEI (1998), que orienta que a escola indígena deve dialogar com o território e com os modos de vida do povo.

Outra aprendizagem significativa refere-se ao papel do professor como mediador do diálogo, e não como transmissor de conteúdos. Durante a simulação das assembleias, observou-se que os estudantes assumiram protagonismo, construindo argumentos, ouvindo os colegas e propondo soluções coletivas. Esse processo evidenciou que o ensino de linguagem pode ser um espaço de formação cidadã, em que os estudantes desenvolvem não apenas habilidades linguísticas, mas também competências sociais e políticas. Nessa perspectiva, o professor atua como facilitador de processos, criando condições para que o conhecimento seja produzido coletivamente.

No que diz respeito às possibilidades de continuidade, a experiência aponta caminhos importantes para o fortalecimento de práticas interculturais no Ensino Médio indígena. Uma das possibilidades é a ampliação da proposta para projetos de longa duração, como a construção de registros audiovisuais das assembleias, a produção de materiais bilíngues e o desenvolvimento de um acervo digital da comunidade. Essas ações podem contribuir para o fortalecimento da memória cultural e para a valorização da língua e dos saberes tradicionais.

Além disso, a proposta pode ser integrada a outras áreas do conhecimento, ampliando seu caráter interdisciplinar. Temas como meio ambiente, tecnologia e organização social podem ser trabalhados em articulação com disciplinas como Ciências Humanas e Ciências da Natureza, fortalecendo uma abordagem mais integrada do currículo. Essa perspectiva dialoga com o Documento Curricular do Estado do Pará, que defende a articulação entre áreas do conhecimento e a contextualização dos conteúdos.

Por fim, destaca-se a possibilidade de institucionalização de práticas como assembleias escolares no cotidiano da escola indígena. Ao incorporar metodologias que já fazem parte da organização social da comunidade, a escola se aproxima dos estudantes e fortalece seu papel como espaço de construção coletiva. Assim, a continuidade dessa proposta não depende apenas de recursos materiais, mas sobretudo do compromisso pedagógico com uma educação intercultural, dialógica e comprometida com a realidade dos povos indígenas.

Considerações finais

A análise da oficina “Oralidade, argumentação e participação comunitária: práticas de diálogo e construção coletiva de ideias” permite afirmar que as práticas pedagógicas no campo da linguagem, quando articuladas à realidade sociocultural da comunidade, ampliam significativamente o potencial formativo do Ensino Médio na Educação Escolar Indígena. A

experiência mostrou que oralidade, escuta, argumentação e participação coletiva não devem ser tratadas como componentes periféricos do currículo, mas como dimensões estruturantes de uma formação comprometida com o protagonismo estudantil e com a construção de conhecimentos situados. Ao mobilizar temas como calendário escolar, conflitos, recursos naturais e tecnologia, a oficina transformou a aula de Língua Portuguesa em espaço de leitura crítica do território, de elaboração discursiva de problemas comunitários e de exercício concreto da palavra pública.

Do ponto de vista teórico e político-pedagógico, os resultados corroboram o que indicam a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena: a formação escolar precisa desenvolver capacidades de análise, negociação, tomada de decisões e resolução de problemas em processos educativos dialógicos e transformadores. No contexto do Médio Xingu, isso implica reconhecer que ensinar linguagem é também fortalecer formas indígenas de participação, escuta e deliberação. Conclui-se, portanto, que experiências como a aqui analisada apontam caminhos consistentes para um ensino intercultural e dialógico da linguagem, no qual a escola deixa de ser apenas lugar de transmissão para tornar-se espaço de mediação entre saberes, afirmação de identidades e fortalecimento da vida comunitária.

Referências

- ASSURINI, Awy et al. Educação Escolar Indígena. Aldeia Kwatinema, Altamira-PA, 2026. Material didático produzido em oficina pedagógica.
- ASSURINI, Juemai et al. O uso dos recursos naturais na comunidade. Aldeia Kwatinema, Altamira-PA, 2026. Material didático produzido em oficina pedagógica.
- ASSURINI, Maime et al. Uso da tecnologia na Educação Escolar Indígena (limites e possibilidades). Aldeia Kwatinema, Altamira-PA, 2026. Material didático produzido em oficina pedagógica.
- ASSURINI, Ararimyna et al. Resolução de conflitos na comunidade. Aldeia Kwatinema, Altamira-PA, 2026. Material didático produzido em oficina pedagógica.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2012.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- OFICINA PEDAGÓGICA. Oralidade, argumentação e participação comunitária: práticas de diálogo e construção coletiva de ideias. Aldeia Kwatinema, Altamira-PA, 2026. Documento de planejamento pedagógico.