



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS

GEOVANE DIÓGENES DA SILVA – RA 740533

O ENSINO DE INGLÊS DECOLONIZADO:

**Traçando propostas para a interculturalidade nas escolas indígenas do povo
Pankararu**

SÃO CARLOS - SP

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS

GEOVANE DIÓGENES DA SILVA – RA 740533

O ENSINO DE INGLÊS DECOLONIZADO:

**Traçando propostas para a interculturalidade nas escolas indígenas do povo
Pankararu**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras da
UFSCar para obtenção do título de Licenciado em
Letras – Português e Inglês.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Buttros
Gattolin de Paula

SÃO CARLOS - SP

2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a Força Encantada que me deram forças para seguir na luta em busca do que acredito, que é uma educação específica, diferenciada, de qualidade e igualitária para todos. Agradeço a minha mãe Claudilene Maria da Silva, por ter me incentivado, mesmo sem recurso algum me apoiou nos momentos difíceis e sempre acreditou em mim desde o início. Agradeço ao coletivo Centro de Culturas indígenas, o qual tive a honra de ser Coordenador Geral entre 2018 e 2021, por me proporcionar vivências que me fizeram acreditar ainda mais na força dos estudantes indígenas em diferentes espaços. Agradeço ao meu amigo Joelson Antônio de Jesus, com quem dividi momentos, angústias e emoções da vida universitária. Agradeço com muito carinho a Professora Camila Höfling por ter me auxiliado em momentos que me senti incapaz e por ter sido a primeira docente a acreditar no meu projeto de criação de um curso de inglês para estudantes indígenas, que deu muito certo e funciona até hoje. Agradeço aos ETAs (English Teaching Assistants), em especial ao David Rafael Zager por ter colaborado com o início dos cursos de inglês para indígenas e por me ajudar a perder o medo de falar inglês mesmo cometendo os erros que hoje entendo que são naturais no processo de ensino aprendizagem. Agradeço aos meus amigos da graduação, especialmente João Pagnoca Chinês, Isabela Simões Vertoni e Tainá Marzola. Agradeço a Professora Amanda Post da Silveira, por ter me incentivado a evoluir enquanto acadêmico e por tantas outras coisas que não consigo listar. Agradeço a Thaís Juliana Palomino por ter sido parceira dos estudantes indígenas e por contribuir de certo modo com a minha formação. Agradeço com muito carinho a minha orientadora Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, por ter me ensinado tanto e por ter acompanhado minha trajetória desde meu segundo ano de graduação em 2018 como coordenadora do PIBID e posteriormente em 2019 como coordenadora da área de inglês do Instituto de Línguas e ainda por ter acreditado em mim com muita parceria que culminou na orientação desse trabalho. Agradeço a todos que mesmo não citando nesses agradecimentos contribuíram direta e indiretamente para minha formação e que de alguma forma fizeram parte da minha trajetória acadêmica. A todos meu muito obrigado!

Resumo: Esta pesquisa teve por objetivo discutir sobre decolonialidade e interculturalidade nas aulas de inglês nas escolas indígenas, apresentando propostas para elaboração e planejamento de aulas que contemplem essas perspectivas e utilizando exemplos da minha experiência na atuação dos cursos de inglês para indígenas do Instituto de Línguas da UFSCar e da minha atuação no ensino de inglês no ensino fundamental (anos finais) da Escola Estadual Indígena Pankararus no primeiro semestre de 2022. A motivação para a realização parte das percepções acerca dos desafios que ainda fazem parte da realidade dos professores de língua inglesa e também das escolas indígenas no geral, como por exemplo, a falta de materiais didáticos que contemplem a realidade das comunidades indígenas, bem como a discussão de uma proposta de ensino de inglês voltado para o fortalecimento da cultura e dos saberes dessas comunidades. Como amparo teórico destaco algumas concepções importantes sobre a interculturalidade através do Referencial Curricular Nacional Para Escolas Indígenas - RCNEI (*BRAZIL, 1998*), discussões sobre estratégias decoloniais no ensino de línguas com contribuições de Pennycook (2008), entre outros. Como objeto de análise foram utilizados materiais da própria organização escolar e da secretaria de educação do estado de Pernambuco. Finalizo apresentando as contribuições da pesquisa para minha formação enquanto professor e indígena, enfatizando a relevância do mesmo para que as aulas de língua inglesa nas escolas indígenas sejam ampliadas a partir do viés da decolonialidade e interculturalidade.

Palavras chaves: Ensino aprendizagem de inglês; Decolonialidade e interculturalidade no ensino de inglês; Inglês para Indígenas; Educação escolar indígena; Ensino de inglês decolonizado.

Abstract: The aim of this research was to discuss decoloniality and interculturality in English classes in indigenous schools, presenting proposals for the elaboration and planning of classes that consider these perspectives and using examples from my experience in the performance of English courses for indigenous people at the Language Institute of UFSCar and my performance teaching English in the elementary school (final years) of the State Indigenous School Pankararus in the first semester of 2022. The motivation for this project comes from the perceptions about the challenges that are still part of the reality of English language teachers and also of indigenous schools in general, such as the lack of didactic materials that take into account the reality of indigenous communities, as well as the discussion of an English teaching proposal aimed at strengthening the culture and knowledge of these communities. As theoretical support, I highlight some important conceptions about interculturality, through the National Curricular Reference for Indigenous Schools - RCNEI (BRAZIL, 1998), discussions about decolonial strategies in language teaching with contributions from Pennycook (2008), among others. As an object of analysis, we used materials from the school organization itself and from the Department of Education of the State of Pernambuco. I conclude by presenting the contributions of this research to my education as a teacher and as an indigenous person, emphasizing its relevance for the expansion of the English language classes in indigenous schools from the perspective of decoloniality and interculturality.

Keywords: Teaching and learning English; Decoloniality and interculturality in English teaching; English for Indigenous people; Indigenous school education; Decolonized English teaching.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	07
2. JUSTIFICATIVA TEÓRICA	08
2.1 OBJETIVO E PERGUNTAS DE PESQUISA	10
3. PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....	10
3.1 A DECOLONIALIDADE NAS PERSPECTIVAS DO ENSINO DE INGLÊS NAS ESCOLAS INDÍGENAS.....	10
3.2 A INTERCULTURALIDADE E O ENSINO DE INGLÊS NAS ESCOLAS INDÍGENAS.....	13
3.3 RELAÇÃO ENTRE DECOLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE	16
4. METODOLOGIA.....	18
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	22
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
7. REFERÊNCIAS.....	46

1. INTRODUÇÃO

A decolonialidade na Educação Escolar Indígena tem se tornado um assunto muito explorado ultimamente quando se fala principalmente no desejo de que haja uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue para os povos indígenas. No entanto, quando se trata de ensino de língua estrangeira, muitos desafios ainda fazem parte da realidade dos professores, como por exemplo, a falta de materiais didáticos que contemplem a realidade das comunidades indígenas, bem como a discussão de uma proposta de ensino de inglês voltado para o fortalecimento da cultura e dos saberes dessas comunidades. Sendo assim, o interesse em explorar o ensino decolonizado¹ de inglês surgiu quando eu ainda era aluno no ensino médio, quando comecei a analisar os procedimentos metodológicos dos meus professores e pude perceber que o ensino de inglês ainda seguia uma padronização do que se ensina nas escolas não indígenas, tendo essa maneira de ensinar inglês sempre sido atribuída à falta de materiais que fossem pensados nas especificidades dos povos indígenas.

Vale ressaltar que existe uma grande dificuldade no ensino de língua inglesa nas Escolas Indígenas de Pankararu por diferentes fatores, um deles é que até alguns anos atrás, não havia professores graduados na área e, portanto, professores com outras licenciaturas (como pedagogia, por exemplo) tiveram que assumir as aulas e, apesar de se esforçarem para ter o máximo de conhecimento de inglês, não tinham todo o preparo necessário para desenvolver o ensino-aprendizagem de maneira significativa, ou seja, de modo que os aprendizes (sendo eles indígenas) conseguissem aprender de fato o idioma, compreendendo seus próprios processos de aprendizagem. Contudo, essa dificuldade no ensino-aprendizagem de inglês estende-se aos cursos de licenciatura em língua inglesa, impactando a educação básica das escolas indígenas, pelo fato de que os professores não tiveram uma formação significativa no sentido de não terem oportunidade de integrar grupos de estudos/pesquisa, por exemplo, para que pudessem entender o quão colonizadoras são as aulas de inglês para populações indígenas.

Quando ingressei na universidade e, mais especificamente, quando comecei a atuar no Instituto de Línguas da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar como

¹ Neste trabalho eu preferi utilizar o termo “ensino decolonizado” ao invés de “ensino decolonial”, pois acredito que o ensino é decolonizado e que utiliza estratégias decoloniais.

monitor da área de inglês, foi o momento em que me debrucei sobre estudos com propostas de ensino decolonizado e a, partir desse momento, pude desenvolver uma proposta para os cursos de Inglês para Indígenas. Com isso, passei a ser uma pessoa de referência para professores de língua inglesa das escolas indígenas do povo Pankararu, que também têm interesse em levar essa proposta para a sala de aula. A partir disso, comecei a disponibilizar para esses professores algumas das atividades que foram preparadas para os cursos de Inglês para Indígenas, para que fossem adaptadas para a educação básica do Povo Pankararu.

Assim, penso que há a necessidade de buscar ferramentas, para que seja pensada uma maneira de aprimorar o ensino de inglês nas escolas indígenas, de modo que os professores possam conhecer melhor essa proposta de ensino decolonizado e que posteriormente possam, por conta própria, pensar em (ou ainda repensar) novos procedimentos metodológicos e atividades que englobem esta perspectiva. Isso se torna fundamental para que o componente curricular esteja de acordo com as especificidades da educação escolar indígena, pois, o Referencial Curricular Nacional Para Escolas Indígenas - RCNEI reforça que “[...] *os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural.*” (BRASIL, 1998, p.22)

Diante disso, a proposta inicial é apresentar discussões acerca da decolonialidade e interculturalidade nas aulas de inglês nas escolas indígenas, analisando materiais utilizados em aula de língua inglesa, bem como materiais de apoio da própria organização escolar e da secretaria de educação do estado de Pernambuco, como forma de entender a presença (ou ausência) da decolonialidade e interculturalidade nas aulas de inglês de modo geral.

2. Justificativa Teórica

Quando falamos em ensino decolonizado de inglês para povos indígenas, pensamos, dentre outras coisas, que precisamos desconstruir discursos do tipo: “vamos aprender a falar como um americano (falante nativo)” ou “É preciso ter uma pronúncia impecável”, o que reforça o colonialismo na maneira de aprender inglês. Com esse tipo de discurso, as especificidades dos povos indígenas (como

aprendizes de língua estrangeira) vão ficando cada vez mais distantes, assim como sua cultura e seus saberes tradicionais, que devem se colocar sempre em primeiro lugar.

Para que possamos pensar em estratégias decoloniais no ensino de línguas, é preciso, primeiramente, conscientizar-se de que a língua inglesa carrega em si aspectos coloniais. Corroborando com esse pensamento, as concepções apresentadas por Pennycook (2008) explicam que “as teorias e práticas de ELT [English Language Teaching - ensino de inglês] *possuem características advindas de períodos coloniais por fazerem parte das antigas potências coloniais*”. (Pennycook, 1998, p. 19).

Outra particularidade a ser destacada nesta pesquisa é a interculturalidade, que é vista como um parâmetro para a educação escolar indígena e é defendida no Referencial Nacional Curricular para Escolas Indígenas (RCNEI), lançado pelo Ministério da Educação em 1998. Diante disso, Santos (2004, p.154) apresenta o conceito de interculturalidade, que, segundo sua perspectiva, pode ser entendido como uma “[...] ação integradora capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo o processo de ensino-aprendizagem de línguas[...].”

Por isso, a necessidade de aprimorar o ensino de língua inglesa nas escolas indígenas é uma realidade urgente e muitos professores dessas escolas também sentem essa necessidade porque entendem que vivemos tempos difíceis em diferentes âmbitos: sociais, educacionais, políticos, entre outros, e que a educação de qualidade para os povos indígenas (assim como para todos os brasileiros) deve ser garantida desde sempre.

Pennycook (1998) em sua obra intitulada “English and the Discourses of Colonialism” relaciona o inglês com as construções culturais do colonialismo, tendo em vista que o colonialismo está ligado diretamente às construções culturais em relação aos países colonizados diante de suas maneiras de constituir discursos.

Para refletirmos sobre cultura/interculturalidade podemos utilizar as concepções de Freire (1996) em “Pedagogia da autonomia” e mais precisamente no capítulo “Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” em que o

autor destaca o quanto é fundamental entender “a experiência histórica, política, cultural e social [...]”.

Estruturar o ensino de língua inglesa sob o olhar decolonial e intercultural não é uma tarefa fácil, mas é necessária, sobretudo para as populações indígenas, compreender que dessa maneira a educação escolar indígena como um todo ganha mais força e se torna mais resistente às imposições das construções e influências de pessoas não indígenas, tendo em vista que muitas pessoas não têm um olhar sensível e compreensivo para com as causas indígenas e em se tratando de educação a tendência é tentar associar aos contextos de escolas não indígenas, sem entender as especificidades e particularidades das escolas indígenas que se tornam ainda mais evidente quando assumem a decolonialidade e interculturalidade no seu modo de fazer a educação específica e diferenciada.

2.1 Objetivo e perguntas de pesquisa

A proposta deste TCC é discutir sobre decolonialidade e interculturalidade nas aulas de inglês nas escolas indígenas, apresentando propostas para elaboração e planejamento de aulas que contemplem essas perspectivas e utilizando exemplos da minha experiência na atuação dos cursos de inglês para indígenas do Instituto de Línguas da UFSCar e da minha atuação no ensino de inglês no ensino fundamental (anos finais) da Escola Estadual Indígena Pankararus no primeiro semestre de 2022. A pergunta de pesquisa a ser considerada na construção desse trabalho será “como pensar a decolonialidade no ensino de inglês nas escolas indígenas?”.

3. PERSPECTIVAS TEÓRICAS

3.1 A decolonialidade (e as) ou (nas) perspectivas do ensino de inglês nas escolas indígenas

A decolonialidade é um tema recorrente nas discussões acerca das vivências, das práticas culturais e históricas dos povos indígenas como forma de repensar e reconstruir saberes relacionados a esses povos. Nesse sentido, o ensino de inglês nas escolas indígenas é uma discussão que precisa ser iniciada com muita urgência, pois pouco se fala dessa perspectiva de ensino para populações indígenas no Brasil e tampouco sobre o que o professor de inglês que atende esse público pensa acerca do ensino decolonizado desse idioma.

É importante refletir sobre o contexto educacional dos povos indígenas do Brasil, pensando nas abordagens distintas de aprendizagem de língua estrangeira como forma de encontrar o melhor caminho para esse ensino de inglês de maneira significativa, ou seja, de modo que o aprendiz, sendo ele indígena, reconheça sua identidade e que entenda que a aprendizagem de inglês não deve sobrepor sua cultura, seus costumes e sua organização cultural. Nesse sentido, é preciso entender o que é decolonialidade no ensino de línguas e como se dá o processo de ensino-aprendizagem nessa perspectiva.

Para iniciar essa discussão sobre decolonialidade no ensino de língua inglesa Castro-Gómez e Grosfoguel exemplificam que:

“[...] o conceito de decolonialidade se torna útil para transcender a suposição de certos discursos acadêmicos e políticos, segundo os quais, com o fim das administrações coloniais e a formação dos Estados-nação na periferia, vivemos agora em um mundo descolonizado e pós-colonial. Nós partimos, entretanto, do pressuposto de que a divisão internacional do trabalho entre centros e periferias, assim como a hierarquização étnico-racial das populações, formada durante vários séculos de expansão colonial europeia, não se transformou significativamente com o fim do colonialismo e a formação dos Estados-nação na periferia. Assistimos, pelo contrário, a uma transição do colonialismo moderno para a colonialidade global, processo que certamente tem transformado as formas de dominação implantadas pela modernidade, mas não a estrutura das relações centro-periferia em escala mundial. As novas instituições do capital global, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), assim como as organizações militares como a OTAN, as agências de inteligência e o Pentágono, todas formadas depois da Segunda Guerra Mundial e do suposto fim do colonialismo, mantêm a periferia em uma posição subordinada (CASTRO-GÓMEZ, GROSGOQUEL, 2007. p. 13)

Com isso, podemos pensar o ensino decolonizado no ensino de inglês para os povos indígenas como uma maneira de ressignificar os modos de aprender e ter claro em mente quais são os propósitos de aprendizagem da língua que se está aprendendo. Assim, fica mais evidente que o que se pensa quando se fala em ensino decolonizado de inglês está justamente ligado ao viés de que os povos indígenas não precisam passar novamente por um processo de “dominação”, seja pela língua, pela cultura ou qualquer outro elemento que a eles sejam impostos. Precisa ser uma aprendizagem em que o aprendiz esteja representado em todas as

formas de agir e pensar quando ele assumir o dizer na língua alvo sem descaracterizar a sua identidade e muito menos sua essência enquanto indígena.

Kumaravadivelu (2003), sobre o tema, diz que “a descolonização é um processo bastante complexo de assumir o controle dos princípios e práticas de planejamento, aprendizado e ensino de inglês - uma tarefa que não foi totalmente cumprida.” Ele propõe uma relação entre decolonialidade e pós colonialismo na perspectiva dos pós método, destacando que essa situação “pode desafiar a concepção e construção bem-sucedida de uma pedagogia do pós-método em contextos pós-coloniais” (Kumaravadivelu, 2003, p. 540).

As discussões sobre pós método são realmente interessantes, mas neste momento o foco será pensar na decolonialidade em paralelo aos contextos pós-coloniais, tendo como exemplo as marcas do processo de colonização dos povos indígenas, pois, a partir disso, temos ciência que muitos povos indígenas deixaram de falar sua língua materna. Com isso, para pensar a decolonialidade no ensino de línguas se faz necessário pensar que a língua é um fator de colonização e quando se trata de aprendizagem de uma língua estrangeira em escolas indígenas que têm em sua estrutura os princípios interculturais, deve-se se atentar ao que se ensina no contexto dessas escolas.

Kumaravadivelu (2012, p. 28) traz algumas considerações que nos fazem pensar sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira de modo a perceber que essa aprendizagem ocorre com muito mais facilidade quando desviamos o foco da língua alvo e “[...] quando a atenção dos aprendizes está focada em compreender, dizer e fazer algo com a língua, mesmo se eles não estão explicitamente preocupados com as propriedades formais”. Assim, os aprendizes podem refletir sobre seu processo de aprendizagem com mais propriedade, com mais envolvimento e também com mais ludicidade, contribuindo para uma maior eficácia do processo.

As escolas indígenas buscam atualmente se desprender das características coloniais que a cada dia que passa vai expandindo os horizontes de idealizações coletivas, se atentando a cada particularidade que elas possuem, seja na construção do currículo, do projeto político pedagógico ou ainda das legislações para elas destinadas. Assim, Meireles (2020) explica que,

A escola para indígenas no Brasil foi um instrumento para a obtenção dos propósitos colonizadores. Através do relato e análise dos métodos utilizados historicamente para se estruturar a educação escolar indígena (e.e.i) pode-se entender com o passar do tempo como se deram as políticas públicas, a legislação e a estruturação das atuais escolas para os índios. (Meireles, 2020 p. 398)

Nos dias atuais, as escolas indígenas buscam, de certo modo, decolonizar os modos de aprender e ensinar e isso não está ligado somente ao ensino de língua inglesa, mas sim, a tudo que envolve o processo de ensino e aprendizagem nas mais diversas áreas do conhecimento, tendo em vista que, atualmente, as escolas têm mais liberdade para planejar o ensino específico e diferenciado a partir das especificidades e particularidades de cada povo.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas indígenas (RCNEI) nos apresenta claramente as diretrizes que auxiliam as escolas indígenas a aprimorarem suas práticas de ensino, fazendo com que seja possível compreender “a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema pelo respeito à diversidade cultural e à língua materna, e pela interculturalidade” (BRASIL, 1998 p.5).

3.2 Interculturalidade e ensino de língua inglesa nas escolas indígenas

Um dos princípios da educação escolar indígena é a interculturalidade, pois a escola indígena é espaço de reafirmação da cultura dos povos indígenas, mas também de reconhecimento de uma diversidade rica e plural que constitui a população brasileira como um todo. Com isso, é fundamental que os alunos das escolas indígenas tenham acesso ao conhecimento amplo de diversas culturas, diversos modos de agir e pensar, conhecendo a realidade de outros povos indígenas (ou não indígenas), que vivem em realidades semelhantes e também diferentes.

O RCNEI estabelece uma reflexão sobre a escola indígena no que diz respeito à interculturalidade, atribuindo à escola uma característica intercultural e explica:

Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm

ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política.
(BRASIL, 1998 p.24)

Com isso, entende-se que a escola deve ser o espaço em que não se faz juízo de valor e isso se aplica com mais intensidade ao contexto de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras, permitindo que o aprendiz compreenda sua língua materna e cultura como marcas identitárias que não devem ser apagadas quando se aprende uma nova língua.

Meotti (2018 p.290) destaca que “professores exercem papel central em promover relações positivas entre a cultura nativa e a cultura alvo, confrontando a estereotipação, a discriminação e a hierarquização entre grupos distintos, trazendo à tona as relações de poder e conflito que são mantidas ocultas.” Nesse sentido, fica claro que a sala de aula de ensino de inglês é o espaço em que a aprendizagem é consolidada sob a perspectiva intercultural, entendendo as particularidades que relacionam a cultura (e língua) nativa da cultura (e língua) alvo.

Com isso, a interculturalidade se destaca como um elemento crucial no ensino de inglês nas escolas indígenas, expandindo horizontes do que se entende por aprendizagem de línguas e os aspectos culturais e sociais do aprendiz e dos nativos da língua alvo. Quando se fala das especificidades no espaço de aprendizagem de línguas, tanto na sala de aula quanto na escola como um todo, “a perspectiva intercultural auxilia nos debates identitários e sociais, pois estamos em constante contato com diferentes povos, grupos sociais e seus diferentes costumes e modos de ser.” (MEOTTI, 2018 p.291)

Em se tratando desse olhar crítico e ao mesmo tempo sensível à interculturalidade no ensino de inglês, pode-se dizer que essa especificidade se torna fundamental nesse campo pelo fato de que as lutas e conquistas para consolidação da educação escolar indígena foram intensas, resistentes e desgastantes, para que os princípios e valores das escolas indígenas fossem respeitados e valorizados. A respeito dos princípios da educação indígena, o RCNEI destaca:

- uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos "seres " e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir - e assegurar - determinadas qualidades; valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas,

mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;

- noções próprias, culturalmente formuladas (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;
- formação de crianças e jovens como processo integrado; apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados - econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos. (BRASIL, 1998 p. 23)

A partir desses princípios, é possível evidenciar a construção histórica das escolas indígenas no processo de consolidar suas especificidades na educação, assim como a interculturalidade que se faz presente e se somam ao que os povos indígenas constituíram em seus modos de pensar e fazer a educação específica, de qualidade e intercultural. Para isso, pensando nas aulas de inglês, é imprescindível que os alunos tenham claro o que é de fato interculturalidade e como ela se torna uma grande aliada no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa ou de qualquer outra língua estrangeira.

Sobre o significado de interculturalidade Walsh (2005) nos mostra que:

[...] significa 'entre as culturas', mas não simplesmente um contato entre culturas, mas uma troca estabelecida em termos de equidade, igualdade. Além de ser uma meta a alcançar, a interculturalidade deve ser entendida como um processo permanente de relacionamento, comunicação e aprendizagem entre indivíduos, grupos, conhecimento, valores e tradições diferentes, destinadas a criar, construir e promover o respeito mútuo e um desenvolvimento pleno das capacidades dos indivíduos, acima de diferenças culturais e sociais. Em si, a interculturalidade tenta romper com a história hegemônica de uma cultura dominante e outras subordinadas e, dessa forma, fortalecer identidades tradicionalmente excluídas para construir, na vida diária, uma convivência de respeito e legitimidade entre todos os grupos da sociedade (WALSH, 2005, p.4).

Essa definição nos mostra que devemos nos apropriar da interculturalidade em um exercício contínuo, deixando evidente, principalmente nas salas de aulas de língua inglesa, que essa ideia de língua/cultura dominante é muito ultrapassada e precisamos nos assumir enquanto pessoas que possuem uma língua materna, uma

cultura rica e consolidada e estamos em contato com uma nova língua e cultura que não é menos nem mais importante que a nossa. Esse exercício de reconhecimento de si e do outro se faz necessário para que a aprendizagem ocorra de maneira satisfatória e consciente, assumindo um novo olhar para a língua alvo.

3.3 Relação entre decolonialidade e interculturalidade

Na educação escolar indígena, a decolonialidade e a interculturalidade são peças fundamentais para pensar, construir e estruturar uma educação específica, diferenciada e de qualidade, que tenha em seu processo de construção e ampliação essas especificidades relacionadas à cultura dos povos indígenas. A partir da interculturalidade presente na elaboração e estruturação do currículo das escolas indígenas, a decolonialidade vai sendo cada vez mais inserida em seus processos de ensinar e aprender, mesmo porque ambas estão interligadas a partir da gestão, organização e ampliação de pilares que fazem da educação escolar indígena um movimento significativo para a reafirmação de identidades indígenas que muitas vezes são desconsideradas por espaços constituídos por e para não indígenas com visões muito coloniais.

Pensando nessa relação entre decolonialidade e interculturalidade, Fleury (2017) explica a articulação entre perspectiva decolonial e educação intercultural crítica da seguinte maneira:

A interculturalidade crítica aponta, pois, para um projeto necessariamente decolonial. Pretende entender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de “raça” como instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte da constituição histórica da América (FLEURY, 2017, p. 183).

Trazendo essas concepções para o campo da educação escolar indígena, podemos observar que o sistema de educação adotado pelos povos indígenas para implantar uma especificidade nos modos de ensinar e aprender está diretamente ligado aos pressupostos do viés intercultural e decolonial, a fim de reestruturar uma construção totalmente atrelada às imposições estabelecidas pela colonialidade que a todo momento se fez presente no confronto direto com os povos indígenas.

Nesse sentido, podemos analisar a ligação entre interculturalidade e decolonialidade no próprio RCNEI, tendo em vista que, apesar de o termo “decolonialidade” não estar explicitamente no texto, é possível identificar suas marcas em todo o documento. Um exemplo disso é que, o RCNEI justifica a importância de uma educação específica e diferenciada afirmando que ela deve ser “concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena” (BRASIL, 1998 p.25).

Com isso, entende-se que a autonomia dos povos indígenas nos seus modos de pensar a educação é uma forma de erradicar as marcas da colonialidade por meio de práticas decoloniais, trazendo uma visão de escola indígena moldada e alinhada aos interesses da comunidade, que pouco se preocupa com a estrutura organizacional de uma escola não indígena. Isso porque esse modelo pensado para atender as necessidades dos povos indígenas faz parte de uma luta de muitos anos para que a interculturalidade e o respeito aos saberes tradicionais fossem levados em consideração, quando se fala em política de educação para os povos indígenas, entendendo que o que foi construído para os não indígenas ao longo do tempo não contempla a diversidade de povos e culturas indígenas brasileiras.

O RCNEI nos apresenta ainda a interculturalidade ao definir a escola indígena como “a escola integradora” e relacionando-a com “a pluralidade cultural”, expressando as construções históricas das lutas dos povos indígenas por uma educação específica e diferenciada, pensada, planejada e gerenciada por profissionais indígenas, para que houvesse o reconhecimento da “relação da educação com o direito de se apresentarem as várias culturas e experiências sociais e políticas dos povos indígenas” (BRASIL, 1998 p.27).

A decolonialidade e a interculturalidade são aliadas dos povos indígenas para garantir que a sua verdadeira história seja contada e que os processos próprios de aprendizagem sejam realmente efetivos para a consolidação de uma educação intercultural. O próprio RCNEI nos mostra os desafios para a efetivação de uma educação intercultural a partir da falta de professores indígenas no início das lutas por esta especificidade e sinaliza que,

Os professores índios, em sua quase totalidade, não passaram pela formação convencional em magistério. Uma grande parte deles domina conhecimentos próprios da sua cultura e têm precário conhecimento da língua portuguesa e das demais áreas dos conteúdos considerados escolares. Enquanto isso, os professores não-índios que atuam nas escolas indígenas, mesmo quando têm o curso de magistério, não possuem conhecimentos sobre os povos indígenas, provocando, portanto, distorções no processo ou impedindo o desenvolvimento da proposta de educação intercultural. Esta situação se deve, basicamente, ao fato de que, no Brasil, é difícil o acesso a informações adequadas sobre os povos indígenas. Sua divulgação fora do círculo dos pesquisadores e especialistas é ainda bastante deficitária, o que dificulta a plena compreensão do que seja a educação escolar indígena tal como se quer definir. (BRASIL, 1998, p.40)

Assim, pode-se perceber que, apesar das lutas dos povos indígenas em prol de uma educação intercultural e decolonial, muitos desafios foram surgindo e a presença de professores não indígenas nas escolas indígenas destoava das verdadeiras necessidades dos povos indígenas quando se fala de especificidades nos modos de fazer educação. Dessa maneira, a decolonialidade e a interculturalidade se tornam as armas dos povos indígenas para posteriormente ampliar os horizontes da educação escolar indígena e colocar em prática ações que fortalecem a identidade cultural desses povos.

É nesse contexto que as escolas indígenas introduzem a decolonialidade e a interculturalidade como forma de não apagamento das lutas e conquistas dos povos indígenas, que se comprometeram a reivindicar e cobrar melhorias para a democratização do acesso à educação de qualidade para esse público. A escola indígena precisa se manter firme nas suas percepções e articulações, no seu modo de pensar e colocar em prática uma educação diferenciada e ainda, como aponta o RCNEI, “a escola indígena deve ser espaço de pesquisa e de produção de conhecimentos e de reflexão crítica por parte de todos os que participam dela”.

4. METODOLOGIA

As minhas inquietações enquanto pesquisador e indígena fizeram com que eu percorresse alguns caminhos que considero fundamentais na construção dessa pesquisa. Isso porque não se trata de uma pesquisa de cunho somente científico pelos seguintes motivos: primeiro que, sendo eu um pesquisador indígena, a minha

vivência na aldeia e na universidade precisa sempre estar descrita no meu processo de escrita; o segundo ponto e não menos importante é que os conhecimentos tradicionais e científicos compõem a minha essência e ela deve estar de certo modo presente nesta produção.

Para que fique mais claro, quero dizer que nesta pesquisa optei por expressar e descrever um pouco das minhas experiências, destacando algumas impressões a partir da minha atuação no ensino de língua inglesa, bem como apresentando algumas inquietações acerca da decolonialidade e interculturalidade no ensino de inglês, principalmente no contexto da educação escolar indígena do meu povo, o povo Pankararu de Pernambuco.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com a classificação centrada na maior parte na pesquisa participante pelo fato de o pesquisador estar junto à comunidade, no sentido de presenciar e vivenciar algumas experiências que possibilitaram uma construção muito singular, de modo que seja possível despertar na comunidade, principalmente nos professores de língua inglesa das escolas indígenas, o desejo de ampliar os horizontes no ensino de inglês sob o viés da decolonialidade e interculturalidade.

A comunidade indígena Pankararu se localiza no sertão de Pernambuco com território dividido entre os municípios de Jatobá, Tacaratu e Petrolândia e faz divisa com Alagoas e Bahia como podemos ver no mapa abaixo:

“Mapa da localização da comunidade Pankararu em Pernambuco”



Fonte: Instituto Socioambiental, 2009.

É importante ressaltar que, para que eu pudesse realizar essa pesquisa, muitos aspectos precisam ser levados em consideração, pois, trago aqui minhas impressões, minha experiência como professor substituto de língua inglesa nas turmas do sétimo ao nono ano do ensino fundamental anos finais na Escola Estadual Indígena Pankararus, localizada na aldeia Saco dos Barros, zona rural de Jatobá - PE. A escola enquanto espaço físico é composta por nove salas de aula, uma sala de leitura, uma sala de secretaria, uma sala de coordenação, uma cozinha, uma despensa, três banheiros (um masculino, um feminino e um de acessibilidade), um pequeno pátio e um espaço de reuniões e apresentações. Na organização interna, a escola possui uma professora responsável (Diretora), três coordenadores pedagógicos (um para cada turno), uma secretária, três assistentes administrativos (uma para cada turno), uma bibliotecária, duas auxiliares de biblioteca, três auxiliares de laboratório, dois porteiros, quatro auxiliares de limpeza, e três merendeiras.

Frente da escola Estadual Indígena Pankararus



Fonte: arquivo pessoal do autor, 2022.

Em se tratando do percurso desta pesquisa, inicialmente o objetivo da mesma estava ligado ao acompanhamento das aulas de professores de inglês em pelo menos quatro escolas do povo Pankararu, para que fosse possível obter informações variadas sobre a atuação desses profissionais no ensino de língua inglesa e para que pudéssemos fazer uma troca de experiências, de ideias que poderiam contribuir ainda mais para a melhoria dessas aulas e de suas práticas profissionais como um todo. Assim, havia também o interesse de construir junto com os professores um livro didático que contemplasse as especificidades do povo Pankararu no ensino de inglês, de modo que a decolonialidade e interculturalidade estivesse mais presente nesse componente curricular.

Pensando que a realização dessa pesquisa demandaria muito tempo para que os objetivos iniciais fossem alcançados, foi necessário repensar e trilhar outros caminhos em se tratando da maneira mais acessível para fazer esse trabalho, por isso, busquei focar em algo que não destoasse tanto do tema que estava abordando, mas de uma maneira que não envolvesse diretamente a participação dos professores de língua inglesa das escolas indígenas. Para que esse foco não mudasse, foi crucial que pudesse recorrer a minhas memórias enquanto professor substituto de inglês em uma escola indígena do povo Pankararu, sendo uma pessoa

que estava vivenciando a rotina escolar e acompanhando esse processo de ensino aprendizagem de língua inglesa.

Portanto, a realização deste trabalho se tornou possível porque em março de 2022 eu comecei o estágio de língua inglesa 2 na Escola Estadual Indígena Pankararus na turma do 6º ano do ensino fundamental anos finais e duas semanas depois eu comecei a trabalhar como professor substituto de inglês nas turmas do 7º ao 9º ano pelo fato de uma das professoras de inglês precisar se ausentar por motivos particulares. A partir disso eu tive a oportunidade de conhecer melhor a realidade do ensino de língua inglesa por meio da vivência como estagiário, sendo acompanhado por uma das professoras e pela minha atuação como professor nas outras turmas, o que permitiu que eu pudesse experimentar as teorias e práticas de ensino de língua inglesa com que tive contato na universidade.

Durante esse tempo eu pude me envolver em atividades pedagógicas realizadas na escola, tais como reuniões de planejamento das unidades bimestrais, reuniões pedagógicas, preparação de materiais didáticos para o ensino de língua inglesa, elaboração de uma proposta de organizador curricular específico para o ensino de inglês, entre outras. Tudo isso foi de fundamental importância para que a pesquisa fosse realizada e para que eu pudesse aprimorar meus conhecimentos acerca da realidade do ensino de língua inglesa na escola Pankararus, compartilhando ideias para a melhoria da prática de ensino de alguns professores que atuam na área.

Em decorrência dessa experiência, os dados que analiso na próxima seção foram gerados pela Central de Organização das Escolas Públicas Pankararu (COEPP), pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e pelo próprio autor desta pesquisa.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo discutiremos os materiais utilizados para análise, destacando as implicações das perspectivas decoloniais e interculturais no ensino de língua inglesa nas escolas indígenas, utilizando como exemplo o contexto de ensino de inglês das escolas indígenas do povo Pankararu de Pernambuco.

As escolas indígenas do povo Pankararu de Pernambuco, por meio da Central de Organização das Escolas Públicas Pankararu (COEPP), realizam reuniões de

planejamento das “Unidades Didáticas” do ano letivo, que conta com a participação dos professores de todas as escolas indígenas. Nessas reuniões os professores são divididos por componentes curriculares que lecionam e pelo segmento em que atuam (Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais, Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio) e discutem sobre o que será desenvolvido durante cada unidade, por exemplo: quais são os conteúdos trabalhados e como eles se relacionam com as habilidades do estado de Pernambuco.

Neste ano de 2022 eu tive a oportunidade de participar dessa reunião e para mim foi muito significativo e também desafiador pelo fato de eu estar naquele momento na posição de professor atuando no ensino fundamental anos finais e também por eu ser um estudante de graduação e pesquisador. Digo isso porque é um contexto muito delicado, quando se fala em ensino de língua inglesa nas escolas indígenas do povo Pankararu, tendo em vista que muitos professores que assumiram essa disciplina não têm formação na área e precisaram buscar algum conhecimento de qualquer maneira para preencher a lacuna de falta de profissionais graduados (e bem preparados) em Letras Inglês.

Naquele momento eu estava estagiando na turma do 6º ano do Ensino Fundamental anos finais e estava atuando como professor substituto de Língua Inglesa nas turmas de 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental, pois uma das professoras de inglês da escola precisou se ausentar e na ocasião eu era o único da área de Letras - Inglês com disponibilidade para assumir as aulas. Com isso, o meu posicionamento durante esta atividade de planejamento das unidades didáticas foi de apresentar o que eu acreditava ser melhor para os alunos, buscando de certa forma, alinhar as minhas ideias com a metodologia que esses professores já vinham desenvolvendo ao longo do tempo, por entender que uma mudança radical não seria um bom caminho a ser trilhado.

Durante as discussões com os professores surgiram várias reflexões sobre o processo de ensino aprendizagem dos alunos, levando em consideração os dois anos de pandemia em que eles ficaram estudando de casa com a entrega de atividades impressas e sem o contato direto com o professor, ou seja, durante os anos de 2020 e 2021 os alunos não tiveram aulas presenciais e nem encontros virtuais, apenas a realização de atividades enviadas pelos professores e isso dificultou muito a aprendizagem. Essas reflexões foram importantes para que

podéssemos pensar em estratégias de ensino da língua inglesa que levassem em consideração essa particularidade e é importante mencionar que, apesar do planejamento ser feito para todas as escolas, os professores podem adaptar para o contexto da sua sala de aula à medida que outras necessidades surjam.

Um outro ponto interessante de comentar antes de partir de fato para a análise é que a estrutura do planejamento já apresenta traços da decolonialidade e interculturalidade, no entanto, quando se fala de ensino de língua inglesa, essa é uma problemática que precisa ser tratada com mais atenção e com um pensamento crítico e analítico para as diversas perspectivas de ensino aprendizagem de língua inglesa.

Vamos iniciar a análise observando o calendário escolar, elaborado especificamente para as escolas indígenas do povo Pankararu para o ano letivo de 2022.



Central de Organização das Escolas
Públicas Pankararu – COEPP

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO
SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO DA REDE
SUPERINTENDÊNCIA TÉCNICA DE GESTÃO DA REDE
GERENCIA DE MONITORAMENTO DA REDE ESCOLAR

CALENDÁRIO ESCOLAR 2022

JANEIRO							FEVEREIRO						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
						1			1	2	3	4	5
2	3	4	5	6	7	8	6	7	8	9	10	11	12
9	10	11	12	13	14	15	13	14	15	16	17	18	19
16	17	18	19	20	21	22	20	21	22	23	24	25	26
23	24	25	26	27	28	29	27	28					
30	31						16 Dias Letivos						
MARÇO							ABRIL						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5						1	2
6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9
13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16
20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	20	21	22	23
27	28	29	30	31			24	25	26	27	28	29	30
19 Dias Letivos							18 Dias Letivos						

LEGENDA

- Início, Reinício, Término do Semestre / Ano Letivo
- Ação Protagonista de Acolhida
- Formação Continuada / Planejamento
- Recesso Escolar
- Férias
- Feriados
- Feriados Indígenas
- Eventos Indígenas
- Novas Oportunidades de Aprendizagens
- Reuniões de Pais e Mestres
- Encontro Família / Escola
- Término das Atividades Escolares/Auto Avaliação

Fonte: COEPP, 2022.

MAIO							JUNHO						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7	5	6	7	8	9	10	11
8	9	10	11	12	13	14	12	13	14	15	16	17	18
15	16	17	18	19	20	21	19	20	21	22	23	24	25
22	23	24	25	26	27	28	26	27	28	29	30		
29	30	31											
20 Dias Letivos							09 Dias Letivos						

JULHO							AGOSTO						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2	7	8	9	10	11	12	13
3	4	5	6	7	8	9	14	15	16	17	18	19	20
10	11	12	13	14	15	16	21	22	23	24	25	26	27
17	18	19	20	21	22	23	28	29	30	31			
24	25	26	27	28	29	30							
31													
21 Dias Letivos							23 Dias Letivos						

SETEMBRO							OUTUBRO						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3							1
4	5	6	7	8	9	10	2	3	4	5	6	7	8
11	12	13	14	15	16	17	9	10	11	12	13	14	15
18	19	20	21	22	23	24	16	17	18	19	20	21	22
25	26	27	28	29	30		23	24	25	26	27	28	29
							30	31					
21 Dias Letivos							19 Dias Letivos						

NOVEMBRO							DEZEMBRO						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5					1	2	3
6	7	8	9	10	11	12	4	5	6	7	8	9	10
13	14	15	16	17	18	19	11	12	13	14	15	16	17
20	21	22	23	24	25	26	18	19	20	21	22	23	24
27	28	29	30				25	26	27	28	29	30	31
20 Dias Letivos							16 Dias Letivos						

UNIDADES DIDÁTICAS / BIMESTRES	
1ª Unidade Didática: 04/02 à 22/04 = 48 dias letivos	
2ª Unidade Didática: 25/04 à 26/07 = 52 dias letivos	
3ª Unidade Didática: 27/07 à 05/10 = 50 dias letivos	
4ª Unidade Didática: 06/10 à 23/12 = 52 dias letivos	

Total de Dias Letivos do 1º Semestre: 100	
Total de Dias Letivos do 2º Semestre: 102	
Total de Dias Letivos: 202	

DATA	FERIADOS
04/02	Ação Protagonista de Acolhida
28/02	Corrida do Imbu
28/02 a 01/03	Camaval
07, 14 e 21/03	Corrida do Imbu / General Mestre Guia
13 a 15/04	Paixão de Cristo
03/05	Celebração / Santa Cruz
16/06	Corpus Christi
24/06	São João
28/09	Emancipação Política de Jatobá
12/10	N.Srª Aparecida Padroeira do Brasil
28/10	Dia do Funcionário Público
01/11	Dia de Todos os Santos
02/11	Dia de Finados
13/12	Santa Luzia

RECOMENDAÇÃO:	
Adequar o calendário escolar de acordo com as peculiaridades regionais, assegurando, durante o ano, no mínimo, 40 dias letivos para cada dia da semana, a fim de evitar déficit de carga horária em qualquer componente curricular.	

Fonte: COEEP, 2022.

QUADRO DE DISTRIBUIÇÕES: DIA LETIVO X SEMANA X MÊS												
Mês	F	M	A	M	J	JL	A	S	O	N	D	Total
2ª	3	1	4	4	2	4	5	4	5	4	3	39
3ª	3	4	4	4	2	4	5	4	4	4	2	40
4ª	3	5	3	4	2	4	5	3	3	4	3	39
5ª	3	5	3	4	2	4	4	5	4	4	4	42
6ª	4	4	4	4	1	5	4	5	3	4	4	42
Total	16	19	18	20	9	21	23	21	19	20	16	202

OBSERVAÇÃO: O feriado de 13/05 refere-se somente as escolas do município de Tacaratu.
OBSERVAÇÃO: O feriado de 28/09 refere-se somente as escolas do município de Jatobá.

Fonte: COEEP, 2022.

É possível observar que o próprio calendário escolar possui traços coloniais, por apresentar elementos da religião católica que ainda é muito predominante no povo Pankararu. Por outro lado, existem traços marcantes da interculturalidade, que se apresentam como uma característica muito particular nas construções próprias do povo e na sua maneira de colocar em prática o processo de reafirmação dos valores e tradições.

Os bimestres são denominados “Unidades didáticas” e ao longo do ano letivo existem quatro unidades que são estruturadas da seguinte forma:

I Unidade tem a temática: “Corrida do imbu”. A corrida do Imbu é um ritual do povo Pankararu que acontece anualmente, geralmente entre fevereiro e março e dura

quatro semanas, com rituais aos sábados que são as Tubibas e nos domingos durante a tarde acontecem as queimadas de cansaço. Assim, os saberes tradicionais deste ritual que engloba vários elementos são inseridos na primeira unidade didática, com discussões ricas nos diferentes componentes curriculares.

II Unidade apresenta a temática: “Calendário agrícola”. Nesta unidade, os professores de cada disciplina / turma elaboram o seu planejamento contemplando a alimentação do povo Pankararu, o plantio, cultivo e colheita desses alimentos, bem como os meses em que o povo tem determinadas frutas / alimentos em abundância.

III Unidade consolida a temática: “Identidade e reafirmação de valores: a história de vida, luta e resistência do nosso povo”. Nesta unidade, são discutidos os saberes acerca da cultura do povo Pankararu, da construção da identidade indígena, participação nos rituais e em eventos/atividades que fazem parte da luta dos povos indígenas, como por exemplo, a Mobilização Nacional que os povos indígenas do Brasil organizam anualmente em Brasília que é o “Acampamento Terra Livre”, momento também de discussão e análise das lutas e conquistas dos povos indígenas de modo geral.

IV Unidade constitui a temática: “Direitos e deveres indigenistas constitucionais”. Por fim, na quarta unidade, fechando o ano letivo, esta temática é desenvolvida nas aulas como forma de reconhecimento dos direitos e deveres dos povos indígenas, sobretudo, das lutas e conquistas do povo Pankararu ao longo dos anos.

A sistematização dessas quatro unidades temáticas constitui uma organização legítima do povo Pankararu, no sentido de manter viva a tradição, os costumes e valorizar uma construção histórica e coletiva, de uma luta que se iniciou há muitos anos atrás, por meio de lideranças do povo Pankararu que reivindicaram a importância de uma educação escolar indígena que se preocupasse e preservasse a identidade do povo e para que todos os indígenas pudessem se reconhecer como tal sem receio de reafirmar a sua identidade e a cultura do seu povo.

Quitéria Binga, uma das lideranças do povo Pankararu, foi pioneira na luta pela educação específica e diferenciada e lutava para que os próprios indígenas reforçassem sua identidade. Nas suas palavras, ela afirma:

Tem vários índios que se sair da aldeia [...] ele não quer dizer que é índio não, não quer ser não e outros que não (são) índio dizendo ser, a coisa é

assim, quem é índio (**filho**) da terra, tem deles que não querem ser índio e outros que não (**são**) querem ser índio. (Youtube, 2015) “grifos do autor”

Essa fala de Quitéria Binga mostra a preocupação do povo Pankararu em conscientizar os indígenas da importância de reafirmar sua identidade, mencionando ainda que uma possível justificativa para a falta dessa reafirmação seria a discriminação contra os povos indígenas por parte dos não indígenas.

Outro ponto de análise que podemos observar é o modelo de planejamento apresentado pela COEPP aos professores das escolas indígenas de modo geral nas figuras 1 e 2:



**Central de Organização das Escolas
Públicas Pankararu- COEPP**

PLANEJAMENTO DA II UNIDADE – 2022

❖ TEMA: Calendário Agrícola Área do Conhecimento: Língua Portuguesa Turma/Ano: _____
 Professor (a): _____

OBJETIVO GERAL: Promover estudos que venha a contribuir para a garantia dos direitos indígenas à conservação e utilização dos recursos em nosso território e sua gestão territorial, refletindo sobre o modo de viver relaciona-se socialmente com a natureza.

EIXO TERRA				
Práticas de Linguagem	Campo de Atuação	Objetos de Conhecimento	Conteúdos	Habilidades de PE
EIXO IDENTIDADE				
Práticas de Linguagem	Campo de Atuação	Objetos de Conhecimento	Conteúdos	Habilidades de PE

Fonte: COEPP, 2022.

EIXO HISTÓRIA				
Práticas de Linguagem	Campo de Atuação	Objetos de Conhecimento	Conteúdos	Habilidades de PE
EIXO ORGANIZAÇÃO				
Práticas de Linguagem	Campo de Atuação	Objetos de Conhecimento	Conteúdos	Habilidades de PE
EIXO INTERCULTURALIDADE				
Práticas de Linguagem	Campo de Atuação	Objetos de Conhecimento	Conteúdos	Habilidades de PE

Fonte: COEEP, 2022.

A partir das imagens podemos observar que no planejamento são inseridos cinco eixos temáticos, que são responsáveis por organizar os conteúdos de maneira a valorizar as práticas culturais e interculturais na educação escolar indígena do povo Pankararu, interligando essas práticas com a organização curricular do estado de Pernambuco.

Assim, vemos que aspectos decoloniais e interculturais se relacionam com os eixos temáticos denominados “1- Terra; 2- Identidade; 3- História; 4- Organização; 5- Interculturalidade”. Com isso, os conteúdos são organizados, respeitando-se as especificidades desses eixos temáticos, de maneira que os conhecimentos tradicionais estejam presentes no planejamento dos educadores e que de fato sejam desenvolvidos em sala de aula. Essa deve ser sempre uma preocupação dos professores de terem esse compromisso de articular de maneira organizada e bem fundamentada essas aulas de forma a expressar essas vivências étnicas e culturais do povo.


Quando se trata do ensino de língua inglesa, pensar um planejamento nessas perspectivas acaba sendo um grande desafio para alguns professores e isso ficou muito nítido durante o planejamento da II Unidade didática de 2022, pelo fato de

muitos professores se prenderem a métodos muito tradicionais de ensino de língua inglesa e por procurarem sempre a maneira menos trabalhosa, no sentido de que o caminho mais tranquilo é repassar aquilo que já tem em mãos, que no caso são materiais didáticos que contemplam muito mais o ensino de gramática. Nesse sentido, durante a conversa sobre os conteúdos a serem trabalhados e enquanto analisamos os organizadores curriculares de Pernambuco, fomos discutindo algumas questões relevantes e específicas das turmas para as quais estávamos lecionando, pois éramos quatro professores de quatro escolas diferentes.


Para exemplificar analiticamente as discussões que foram surgindo durante o planejamento, apresento o planejamento de língua inglesa do 7º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental logo abaixo:

				
PLANEJAMENTO DA II UNIDADE – 2022				
❖ TEMA: Calendário Agrícola		Área do Conhecimento: Língua Inglesa		Turma/Ano: 7º ano
❖ Professor (a): _____				
OBJETIVO GERAL: Promover estudos que venham a contribuir para a garantia dos direitos indígenas à conservação e utilização dos recursos em nosso território e sua gestão territorial, refletindo sobre o modo de viver relaciona-se socialmente com a natureza.				
EIXO TERRA / EIXO IDENTIDADE				
Práticas de Linguagem	Campo de Atuação	Objetos de Conhecimento	Conteúdos	Habilidades de PE
<ul style="list-style-type: none"> Oralidade 	<ul style="list-style-type: none"> A língua inglesa no mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> A língua inglesa como língua global na sociedade contemporânea. 	<ul style="list-style-type: none"> Estudo, verificação e avaliação do alcance da língua inglesa no mundo globalizado; Expressões de convívio social. 	<ul style="list-style-type: none"> (EF07LI21PE) Analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado, reconhecendo-a como língua franca, e refletindo sobre identidade e cultura, para desenvolver a competência.
EIXO HISTORIA / ORGANIZAÇÃO / INTERCULTURALIDADE				
Práticas de Linguagem	Campo de Atuação	Objetos de Conhecimento	Conteúdos	Habilidades de PE
<ul style="list-style-type: none"> Conhecimentos Linguísticos 	<ul style="list-style-type: none"> Estudo do léxico. 	<ul style="list-style-type: none"> Construção de repertório lexical. 	<ul style="list-style-type: none"> Family members (Membros da família) Demonstrative pronouns. 	<ul style="list-style-type: none"> (EF06LI19PE) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo to be e demais verbos) e descrever rotinas diárias.

Fonte: COEPP, 2022.

				
PLANEJAMENTO DA II UNIDADE – 2022				
❖ TEMA: Calendário Agrícola Área do Conhecimento: Língua Inglesa Turma/Ano: 8º ano ❖ Professor (a): _____				
OBJETIVO GERAL: Promover estudos que venham a contribuir para a garantia dos direitos indígenas à conservação e utilização dos recursos em nosso território e sua gestão territorial, refletindo sobre o modo de viver relaciona-se socialmente com a natureza.				
EIXO TERRA / EIXO IDENTIDADE				
Práticas de Linguagem	Campo de Atuação	Objetos de Conhecimento	Conteúdos	Habilidades de PE
<ul style="list-style-type: none"> Oralidade 	<ul style="list-style-type: none"> Interação discursiva 	<ul style="list-style-type: none"> Produção de textos orais com autonomia 	<ul style="list-style-type: none"> Cognatos e falsos cognatos. Favorite foods (comidas favoritas) 	<ul style="list-style-type: none"> (EF09LI05PE) Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.
EIXO HISTÓRIA / ORGANIZAÇÃO / INTERCULTURALIDADE				
Práticas de Linguagem	Campo de Atuação	Objetos de Conhecimento	Conteúdos	Habilidades de PE
<ul style="list-style-type: none"> Conhecimentos Linguísticos 	<ul style="list-style-type: none"> Estudo do léxico. 	<ul style="list-style-type: none"> Construção de repertório lexical. 	<ul style="list-style-type: none"> Planning a week / Daily Routine (planejando a semana / rotina diária) Describing People (descrevendo pessoas, características físicas e emocionais). 	<ul style="list-style-type: none"> (EF09LI01PE) Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação e observando os elementos da situação discursiva.

Fonte: COEPP, 2022.

				
PLANEJAMENTO DA II UNIDADE – 2022				
❖ TEMA: Calendário Agrícola Área do Conhecimento: Língua Inglesa Turma/Ano: 9º ano ❖ Professor (a): _____				
OBJETIVO GERAL: Promover estudos que venham a contribuir para a garantia dos direitos indígenas à conservação e utilização dos recursos em nosso território e sua gestão territorial, refletindo sobre o modo de viver relaciona-se socialmente com a natureza.				
EIXO TERRA / EIXO IDENTIDADE				
Práticas de Linguagem	Campo de Atuação	Objetos de Conhecimento	Conteúdos	Habilidades de PE
<ul style="list-style-type: none"> Conhecimentos Linguísticos 	<ul style="list-style-type: none"> Estudo do léxico 	<ul style="list-style-type: none"> Conectores (linking words) 	<ul style="list-style-type: none"> Conectores (linking words); Present Perfect (since, for, already, yet...) Diversity and Bullying 	<ul style="list-style-type: none"> (EF09LI14PE) Utilizar adequadamente conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares das relações lógico-discursivas na construção da argumentação e intencionalidade.
EIXO HISTÓRIA / ORGANIZAÇÃO / INTERCULTURALIDADE				
Práticas de Linguagem	Campo de Atuação	Objetos de Conhecimento	Conteúdos	Habilidades de PE
<ul style="list-style-type: none"> Dimensão Intercultural 	<ul style="list-style-type: none"> Comunicação intercultural 	<ul style="list-style-type: none"> Construção de identidades no mundo globalizado 	<ul style="list-style-type: none"> Construção de identidades no mundo globalizado; Comunicação intercultural por meio da língua inglesa a partir do texto "The legend of Leonor (A Lenda da Leonor) 	<ul style="list-style-type: none"> (EF09LI19PE) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.

Fonte: COEPP, 2022.

É possível observar no planejamento das três turmas que os conteúdos foram condensados, de modo que o mesmo conteúdo contemplasse mais de um eixo temático, tendo em vista que os professores relataram que na primeira unidade não foi possível trabalhar todos os conteúdos previstos, porque as aulas presenciais se iniciaram com três semanas de atraso. De acordo com o calendário letivo, as aulas deveriam começar no dia 04 de fevereiro presencialmente, no entanto, as escolas mantiveram o ensino remoto e só retornaram ao ensino presencial (no caso das escolas indígenas) no dia 08 de março, pouco depois de um mês e por isso os conteúdos que foram trabalhados remotamente, por meio de envio de atividades, tiveram que ser revistos em sala de aula, causando um certo “atraso” na aplicação dos conteúdos.

É importante ressaltar que durante nossa conversa no planejamento identificamos também que muitos dos alunos estavam com muita dificuldade, tendo em vista que alguns deles ainda estavam com problemas em relação à leitura e compreensão, pois não estavam alfabetizados e isso se deu pela falta de aula durante o tempo de pandemia em que os alunos ficaram dois anos sem aulas presenciais e muito menos aulas síncronas por meio de alguma plataforma de videoconferência. Sendo assim, os alunos passaram dois anos apenas recebendo apostilas e tendo que estudar sozinhos, sem o auxílio de um professor, o que dificultou ainda mais a aprendizagem desses alunos, mesmo porque as escolas indígenas não tinham condições de atuarem remotamente e os alunos não tinham equipamentos e conexões de internet que viabilizassem essa modalidade de ensino.

Com essa problemática, pensamos que o melhor caminho seria delimitar os conteúdos que fossem mais fáceis para os alunos compreenderem e que os professores investissem mais tempo nesses conteúdos ao mesmo tempo que davam mais assistência aos alunos cujos problemas de aprendizagem fossem mais graves, com o intuito de fazer com que os mesmos pudessem compreender por meio da oralidade, como descrito em “Práticas de Linguagem”, no caso do planejamento do 7º ano.

Por falar em práticas de linguagem, é interessante observar que a mesma se limitou à aplicação de “Oralidade; Conhecimentos Linguísticos; Dimensão Intercultural” porque a grande preocupação dos professores era encontrar as habilidades que melhor contemplavam os eixos temáticos a partir da consulta dos Organizadores

Curriculares, elaborados pela secretaria de educação do estado de Pernambuco. Por outro lado, a delicadeza que tínhamos em nossas mãos era de selecionar os conteúdos que fossem melhor aproveitados pelos alunos, no sentido de realmente serem significativos no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem.

A partir disso, podemos observar na íntegra a estrutura curricular sugerida pela secretaria de educação do estado de Pernambuco ao elaborarem os Organizadores Curriculares de Língua Inglesa e por meio dele é possível perceber que, em comparação ao modelo apresentado pela COEPP, não existe muita diferença, apesar de os professores procurarem sempre adaptar as necessidades do povo indígena.

2º BIMESTRE				
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	HABILIDADES PE
Oralidade	Interação discursiva	Práticas investigativas	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista Pronomes pessoais Pronomes interrogativos Pontuação Contração verbal (verb contractions) 	(EF07LI02PE) Entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida, considerando as características do gênero textual em questão, dentre elas a linguagem não verbal.
	Compreensão oral	Estratégias de compreensão de textos orais: conhecimentos prévios	<ul style="list-style-type: none"> Descrição de uma rotina matinal Um convite (<i>An invitation</i>) Anúncio de rádio Música 	(EF07LI03PE) Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral.
Leitura	Estratégias de leitura	Compreensão geral e específica: leitura rápida (skimming, scanning)	<ul style="list-style-type: none"> Artigo informativo (jornais e revistas); Letra de música; Podcast; Notícias; Anúncio; Cartazes. 	(EF07LI07PE) Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos), através dos recursos verbais e não verbais na produção de sentido do texto.
		Construção do sentido global do texto	<ul style="list-style-type: none"> Biografia; Entrevista; Avisos; Artigo de internet. 	(EF07LI08PE) Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global; identificando as relações lógico-semânticas e reconhecendo a função discursiva.
Escrita	Estratégias de escrita: pré-escrita e escrita	Pré-escrita: planejamento de produção escrita, com mediação do professor	<ul style="list-style-type: none"> Planejamento de produção escrita. 	(EF07LI12PE) Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, layout e suporte).
Conhecimentos Linguísticos	Estudo do léxico	Pronúncia	<ul style="list-style-type: none"> Aspectos de fonologia: estudo dos sons de acordo com a 	

Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2022.

			vibração das cordas vocais (com vibração/sem vibração); <ul style="list-style-type: none"> • Pronúncia dos verbos regulares no passado simples (-ed final); • Advérbios de tempo, lugar e modo; • Sequenciadores (<i>then, after that, next, next day, finally...</i>). 	(EF07LI16PE) Reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado (-ed), pontuando as variáveis de sonoridade para esta terminação (/t/, /d/ e /id/).
		Polissemia	<ul style="list-style-type: none"> • Polissemia: vários significados dentro do mesmo campo semântico. Exemplo: <i>Wood</i> – madeira (material feito de árvore), ou floresta (área geográfica com muitas árvores). <i>Head</i> – cabeça (parte do corpo), ou encabeçar (verbo). 	(EF07LI17PE) Explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso, reconhecendo os efeitos de sentido decorrentes da escolha do vocabulário.
Dimensão Intercultural	Comunicação intercultural	Variação linguística	<ul style="list-style-type: none"> • Variações linguísticas como fenômeno natural das línguas, como por exemplo: <i>soccer, football</i> e <i>American football</i>; <i>gasoline, petrol</i> e <i>petroleum</i>; <i>fries, chips, french fries</i> e <i>crisps</i>, entre outros). 	(EF07LI22PE) Explorar modos de falar em língua inglesa, refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas.

Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2022.

Essa é a estrutura organizacional curricular elaborada pela secretaria de educação do estado para a segunda unidade do 7º ano do ensino fundamental anos finais e nela podemos ver que existem muitos recursos que podem ser utilizados no planejamento específico das escolas indígenas, de modo a contemplar as especificidades, no entanto, os professores devem fazer uma boa seleção, um bom recorte desses conteúdos pelo fato de que são muitos para pouco tempo. Para evidenciar o pouco tempo com essas sugestões de conteúdos pode-se constatar que o tempo é insuficiente para se trabalhar todos eles, isso porque são duas aulas por semana e de acordo com o calendário letivo a segunda unidade temática teria no total 52 dias letivos, desses 52 dias letivos apenas 20 aulas de inglês de 50 minutos cada (total de 10 semanas) o que acaba sendo insuficiente para trabalhar tantos conteúdos e fazer revisão, aplicação de provas, entre outras coisas.

Ao consultar os organizadores curriculares, a minha sugestão foi para que prioritariamente fossem trabalhados a oralidade, a leitura e compreensão e que de fato fossem trabalhados conteúdos que relacionassem o uso real da língua em situações cotidianas, deixando um pouco de lado a gramática propriamente dita, de maneira que ela fosse trabalhada através do contexto, por exemplo, no planejamento do 7º ano temos os conteúdos “Family members” e “Demonstrative pronouns” que se complementam, levando em consideração que quando descrevemos nossa família utilizamos esse tópico gramatical para dizer por exemplo “This is my brother/sister” ou “That is my mother” e para outras situação de uso da língua.

No planejamento do 8º ano, temos o conteúdo “Planning a week / Daily routine” que claramente possibilita o trabalho com o tópico gramatical “Present Simple” e ainda trabalhar a interculturalidade por meio de situações cotidianas dos alunos, por exemplo, é possível dizer “Sometimes on weekends I go to indigenous Rituals”, fazendo referência a um ritual do povo Pankararu chamado “Menino do Rancho”, que deve sempre acontecer nos fins de semana (sábado e domingo respectivamente).

Em se tratando da turma do 9º ano, fiz o planejamento único e exclusivo para a turma que eu estava acompanhando naquele momento, mas compartilhei minhas ideias com os demais professores para que eles avaliassem o que eles achavam melhor trabalhar com os alunos deles, apontando algumas particularidades relacionadas aos meus alunos, tendo em vista que alguns deles estavam com alguns comportamentos inadequados, ou seja, praticando bullying e se fazia necessário trabalhar um conteúdo que fosse próximo da realidade deles e que pudesse abrir uma reflexão em sala de aula. Além disso, pensei em trabalhar ainda mais as especificidades do povo Pankararu nessa turma pelo fato de que nessa turma em específico os alunos conseguem desenvolver melhor as atividades propostas em língua inglesa.

Sendo assim, vamos observar a atividade proposta relacionada ao conteúdo “Diversity and Bullying” que foi inserida inicialmente como uma roda de conversa, apresentando dados em língua inglesa sobre como o bullying tem sido recorrente nas escolas de modo geral no Brasil e contextualizando o tema a partir de alguns aspectos gerais do cotidiano escolar, sempre salientando como a importância de manter a nossa escola longe dessas construções que não vêm dos povos indígenas, mas sim do colonizador.

atribuir apelidos ofensivos aos colegas, xingamentos, brincadeiras de mau gosto, entre outros, principalmente no ambiente escolar, além do mais sendo esse ambiente uma escola que trabalha a reafirmação de valores e as identidades indígenas, o que torna a escola um espaço ainda mais acolhedor e que reconhece a diversidade por termos a interculturalidade como um dos princípios da Educação Escolar Indígena. Por falar nisso, é importante ressaltar que os princípios da Educação Escolar indígena são definidos como: Interculturalidade; Diferença; Coletividade; Especificidade; Confraternização; Respeito; União; Solidariedade; Equidade social; Bilinguismo; esses princípios nos mostram o quão diferenciadas são as escolas indígenas, não só por se tratar de povos tradicionais, mas por representar uma vivência que integra o “eu” com o “outro”.

Vejamos a seguir a atividade reflexiva sobre a temática “Diversity and bullying” através de um poema chamado “We all bleed red”.



ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA PANKARARUS

Ensino Infantil, Fundamental, EJA e Médio.

Cadastro Escolar: E- 607- 005



Name: _____

English Activity

Read the text "We all Bleed red" by Anthony Kisley and answer the questions.

Maybe I can't write a sentence or one word at all,
But does that mean you can push me against the wall?

Maybe I can't read as good as the rest of the class,
But that mean you have to trip me as I walk past?

Maybe I can't kick a ball as far as the best,
But does that mean I stand out from the rest?

Maybe I can't shout as loud as you can,
But does that really make me any less of a man?

Maybe I'm a different colour, a different race,
But does that give you the right to hit my face?

Maybe my glasses make my face look round,
But does that mean you have to throw them to the ground?

Maybe I'm poor, and have no money,
But does that mean you can mock me so your friends think you're funny?

Maybe I wear clothes by Adidas or Nike,
But does that give you the right to steal things I like?

Maybe I'll never win, and I'll always lose,
But could you leave me alone? Do I get to choose?

Maybe you don't care if I'm alive or dead,
But you won't be the one visiting a hospital bed.
If there was only one thing that I wish would sink into your head :

"We are all the same. We all bleed red..."

Anthony Kisley 2000

(Extraída do livro: **GLOBETROTTER – Inglês para o Ensino Médio**, Marcelo Baccharin Costa.)

- 1- The title "We all bleed red" makes us reflect on some important aspects. Describe your impressions of the title comparing with your everyday experience.

2- In the excerpt: "**Maybe my glasses make my face look round, / But does that mean you have to throw them to the ground?**" we can see that there is aggression attributed to physical characteristics. Do you think this type of attitude is recurrent at school? Is there any justification for this to happen? Why?

3- Look at the sentences below taken from the text and write another complement to them as a way to end bullying.

a) Maybe I can't write a sentence or one word at all.

b) Maybe I can't read as good as the rest of the class...

c) Maybe I can't kick a ball as far as the best...

d) Maybe I'm a different colour, a different race...

e) Maybe my glasses make my face look round...

f) Maybe I'm poor, and have no money...

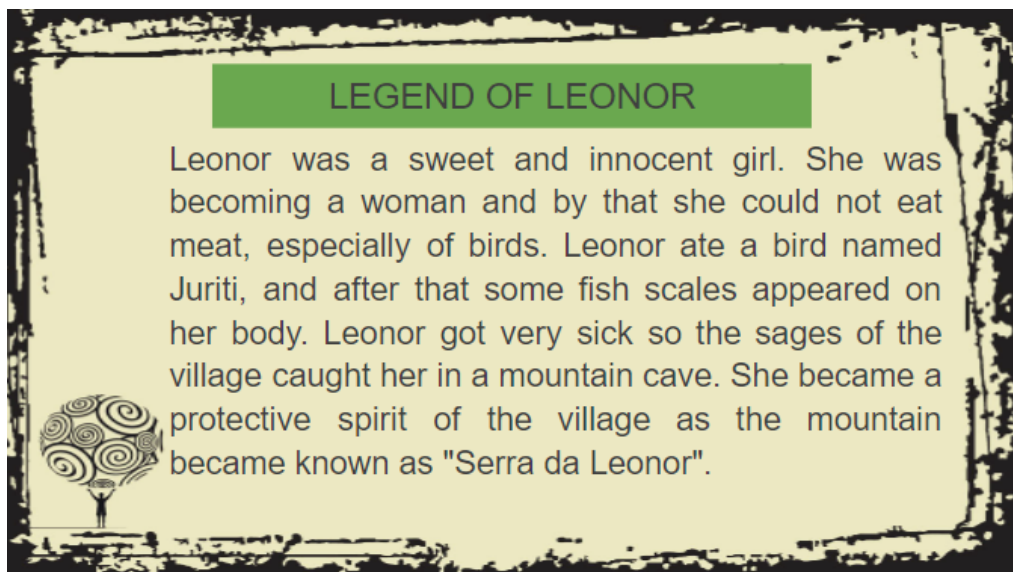


Fonte: arquivo pessoal do autor, 2022.

Essa atividade foi um complemento das discussões iniciadas anteriormente acerca do tema "Diversidade e Bullying" para que os alunos pudessem fazer uma leitura crítica do poema e expressar suas opiniões, no sentido de trazer mudanças para um cenário em que essas atitudes são recorrentes. Nela os alunos puderam refletir sobre os comportamentos agressivos e desrespeitosos que as pessoas têm umas

com as outras e apesar de algumas situações mencionadas no poema felizmente não acontecerem na escola em questão, não se pode dizer que elas não façam parte da realidade de muitas outras escolas, motivo pelo qual precisamos falar disso antes que tome uma proporção maior, pois isso também faz parte de uma educação intercultural e centrada nos valores. Apesar de a atividade estar em inglês, as discussões foram feitas em português e fui traduzindo oralmente para os alunos, deixando a critério dos alunos responderem em português ou em inglês, mas todos responderam em português, tendo em vista que trabalhar esse conteúdo em inglês seria muito difícil; foi necessário utilizar o português para que houvesse maior compreensão do conteúdo e para que os alunos pudessem se expressar com mais facilidade a respeito do tema da aula.

Aproveitando as discussões sobre interculturalidade e a proposta curricular apresentada anteriormente, uma das especificidades do povo Pankararu trabalhada com a turma logo depois foi a “Lenda da Leonor” que já havia sido dramatizada pelos alunos na produção de um curta metragem, mas dessa vez a lenda foi trabalhada com recursos de ensino aprendizagem de língua inglesa, de modo que fosse possível trabalhar leitura e interpretação de texto ao mesmo tempo que o inglês estivesse presente dentro de um conteúdo relacionado à cultura do povo Pankararu. Eu traduzi esse texto para o inglês para utilizar nas aulas de inglês do Instituto de Línguas da UFSCar e diante do contexto das aulas de inglês na Escola Pankararus percebi que seria muito proveitoso utilizar com os alunos do 9º ano.



Ao trabalhar “A lenda da Leonor” os alunos puderam compreender o uso da língua inglesa para expressar um pouco dos sentimentos deles em relação aos valores ensinados na comunidade indígena, tendo em vista que o texto, por ser uma história contada pelos anciões, ensina as pessoas a respeitarem os ensinamentos passados de geração em geração, pois no caso de Leonor, apesar de ela ter sido uma garota que participava da tradição, ela acabou desrespeitando uma regra que para o povo Pankararu é algo sagrado.

Diante disso, vem à tona uma discussão muito interessante sobre respeito ao sagrado, aos ensinamentos dos anciões, apresentando de forma intercultural esses conhecimentos que já estão inseridos em outros componentes curriculares, mas que precisa abrir espaço para que os mesmos estejam presentes nas aulas de língua inglesa. É por isso que com a leitura da Lenda da Leonor os alunos utilizaram recursos da língua inglesa para falar de algo específico de suas culturas, o que torna a aula mais interessante por estar dentro do viés decolonial, fazendo com que os alunos se reconheçam e se sintam parte da construção da aula.

Justificando essa dinâmica na aplicação dos conteúdos de maneira a solucionar possíveis problemas e contextualizar a realidade dos alunos, trago um trecho importante do RCNEI que fala sobre os conteúdos escolares,

O diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas é a realização da **interculturalidade**, e a escola indígena deve tornar possível essa relação entre a educação escolar e a própria vida em sua dinâmica histórica. Agindo-se assim na escola, abre-se espaço para a identificação de alguns dos problemas sociais mais prementes para aquela comunidade, quando são construídas as opiniões, atitudes e procedimentos novos que deverão apoiar as soluções possíveis de tais problemas. (BRASIL, 1998 p.60).

É com “*essa relação entre a educação escolar e a própria vida em sua dinâmica histórica*” que a interculturalidade se fez mais presente nas aulas do 9º ano, pelo fato de trazer um paralelo entre duas realidades e fazer com que os alunos pudessem refletir criticamente sobre suas posturas, suas ações e sobretudo sobre suas identidades. Desse modo, as aulas de língua inglesa foram se moldando para uma perspectiva ainda mais centrada na interculturalidade, decolonizando de vez essa estrutura que se prende a algo muito pequeno, que limita a capacidade de usar a

aprendizagem de língua inglesa para algo grandioso, que é falar das especificidades de um povo em outras circunstâncias e com outros recursos linguísticos,

Os alunos precisam ter clareza das realidades distintas, do seu papel social e estamos no momento de começar a entender de verdade que a disciplina de língua inglesa não é qualquer coisa, pois as pessoas sempre a julgam como menos importante, mas não entendem que para além da aprendizagem da língua existe uma cultura que também precisa ser reconhecida e compreendida como uma diversidade. Então, a escola e os professores de língua inglesa precisam reformular seus métodos de ensino para ampliar os conhecimentos acerca da língua, cultura, diversidade e do processo intercultural, pois *“o conhecimento escolar volta-se para pensar as questões mais significativas para os alunos indígenas e sua comunidade, naquele dado momento em que é veiculado”*. (BRASIL, 1998, p.62)

Por falar em conteúdos e o conhecimento dos alunos acerca dos mesmos, apresento uma proposta de um organizador curricular intercultural, específico para as escolas indígenas do estado de Pernambuco, o qual elaborei junto com outra professora de língua inglesa da Escola Estadual Indígena Pankararus.

Princípios da Educação Escolar Indígena	Eixos da Educação Escolar Indígena	Componente Curricular (Disciplina):	
		Língua Inglesa	
		Conteúdos	Expectativas de aprendizagem
Interculturalidade Diferença Coletividade Especificidade Confraternização Respeito União Solidariedade Equidade social Bilinguismo	Terra	<ul style="list-style-type: none"> Indigenous Community. Places in the Village 	<ul style="list-style-type: none"> Entender e dar informações em situações formais e informais a respeito da comunidade/aldeia indígena, explicitando as situações de uso da língua para falar sobre terra e território de modo geral.
	Identidade	<ul style="list-style-type: none"> Feelings and emotions about Indigenous Identity. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer as práticas de linguagens, bem como expressões idiomáticas para expressar os sentimentos e emoções relacionadas as identidades indígenas em situações distintas.
	História	<ul style="list-style-type: none"> Indigenous Orals Narratives. Textual Genres: Legends, Poems, interviews. 	<ul style="list-style-type: none"> Explorar insumos relacionados as narrativas orais e escritas do povo indígena, desenvolvendo as habilidades de aprendizagem de língua estrangeira, tais como: Reading (leitura), Writing (Escrita), Listening (Percepção auditiva) e Speaking (fala). Analisar criticamente a importância e a finalidade de diversos gêneros, como textos literários, notícias, receitas, diálogos e canções eminentes da literatura indígena.
	Organização	<ul style="list-style-type: none"> Cultural aspects about indigenous culture. 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a importância dos valores e aspectos tradicionais relacionado a cultura, destacando particularidades e características gerais das práticas culturais do povo indígena. Compreender o contexto de produção e identificar os elementos da estrutura que compõem a ampliação de vocabulário da língua inglesa em relação a cultura indígena.
	Interculturalidade	<ul style="list-style-type: none"> Grammar. Lexic studing. Cultural manifestations 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar elementos linguísticos-discursivos, recursos lexicais, morfosintáticos, marcas de variações linguísticas, tendo em vista os diferentes gêneros textuais. Construir e compreender o repertório cultural, valorizando e respeitando a manifestação cultural e diversidade existente, nas similaridades e diferenças a partir da cultura local.
	Bilinguismo (Fulni-ô/Tuká)		

Fonte: arquivo pessoal do autor, 2022.

A elaboração desse organizador curricular é uma proposta de estruturação e organização do currículo para as escolas indígenas, de modo que as especificidades desses povos sejam mantidas e respeitadas e que de fato sejam trabalhadas em sala de aula. Nesse sentido, existe uma preocupação em relação à estrutura curricular específica para as escolas indígenas e também em relação ao modo como se poderá organizar essa estrutura nas áreas distintas, ou seja, em cada componente curricular. O que diferencia este organizador do que já está sendo utilizado atualmente nas escolas indígenas é justamente a expansão dos recursos interculturais dos povos originários, a possibilidade de enriquecer ainda mais o currículo, pois o outro organizador é de uso geral, para as escolas do estado de Pernambuco, tanto indígenas quanto não indígenas e as especificidades das escolas indígenas acabam não tendo muita visibilidade.

Em se tratando da produção desse organizador curricular, avalio que muitos outros conteúdos poderiam fazer parte dele e que em cada eixo existem muitas especificidades possíveis de se trabalhar nas aulas de língua inglesa. Este organizador curricular poderia ser muito mais elaborado se houvesse mais tempo para se dedicar à sua elaboração e se mais professores que atuam no ensino de língua inglesa e que realmente fossem da área de letras estivessem presentes. Por falar nisso, a falta de profissionais bem qualificados nas suas respectivas áreas faz com que a tarefa de estruturar o currículo das escolas indígenas de maneira significativa seja bem difícil.

Para pensar nessa estrutura curricular, utilizei o meu planejamento produzido para as aulas dos cursos de inglês para indígenas do Instituto de Línguas (IL) da UFSCar, onde atuei com ensino de inglês dos níveis Básico 1, Básico 2 e Pré Intermediário 1 desde o ano de 2020 para turmas específicas de estudantes indígenas matriculados nos cursos de graduação. Assim, desde o início, uma das maiores preocupações em relação ao curso foi uma metodologia que contemplasse a realidade e particularidade dos indígenas participantes do curso, começando a implementar noções de decolonialidade e interculturalidade nas aulas de inglês.

Tanto no IL quanto na Escola Estadual Indígena Pankararus, uma das perguntas que vinham à tona era “O que e como ensinar a língua inglesa?” e apesar de já existir um planejamento elaborado previamente pela professora que lecionava antes da minha chegada à Escola Pankararus eu tinha plena consciência de que este não

contemplava minhas expectativas de ensino aprendizagem, não tinha a minha identidade enquanto educador indígena e tudo aquilo que eu acreditava em relação a decolonialidade e interculturalidade no ensino de inglês estava totalmente desconsiderado neste planejamento. Com isso, os conteúdos aplicados em sala de aula é algo a que o professor e a escola devem se atentar e dedicar mais atenção e carinho, devendo este ter muita sensibilidade para que faça boas escolhas e que planeje de acordo com as diferentes realidades.

É nesse sentido que o RCNEI defende que os conteúdos devem ser escolhidos a partir da vivência e conhecimento de dentro e de fora da comunidade indígena,

As questões gerais vividas pelos povos indígenas e suas comunidades podem tornar-se conteúdos escolares a perpassar todas as atividades escolares. No caso da educação indígena, a escola deve estar a serviço das necessidades políticas mais amplas da comunidade. Assim, abre-se a possibilidade de vivência da pluralidade cultural sob o ponto de vista da aceitação; o reconhecimento não discriminatório das diferenças de etnia; a percepção do preconceito de classes sociais e da discriminação por gênero; a relação com o meio ambiente; a luta pelos direitos dos povos indígenas e de outros povos do mundo. Todos estes temas orientam a discussão dos conteúdos que marcam as áreas de estudos escolares, buscando práticas pedagógicas que ajudem processos mais globais de conhecimento. Os problemas contemporâneos vividos pelos povos indígenas tornam-se temas transversais que atravessam toda a vida escolar, dando sentido e significado a ela. (BRASIL, 1998, p.64)

Nessa perspectiva, entende-se a importância de pensar o currículo como instrumento de aprimoramento das práticas de ensino e dos conhecimentos tradicionais e ao mesmo tempo científicos e de mundo para que os alunos possam reconhecer a si mesmos e aos outros, bem como entender as construções coletivas e individuais do seu povo bem como de outros povos indígenas e não indígenas no Brasil e no mundo. Nesse sentido, as aulas de língua inglesa podem ser muito mais proveitosas quando estruturado esse currículo pelo fato de haver muito mais autonomia para a escola e para o professor, despertando essa mesma autonomia nos alunos.

A partir disso, entende-se que é imprescindível a ampliação dos saberes e fazeres das escolas indígenas sempre no caminho da decolonialidade e interculturalidade

como forma de manter vivos os costumes e tradição do povo, bem como trazer para a sala de aula reflexões outras que são fundamentais para a construção de vivências dos alunos das comunidades indígenas para que reconheçam e reafirmem seus valores independentemente de estarem ou não dentro do território. Essa é uma tarefa que as escolas indígenas precisam encarar com seriedade, proporcionando aos alunos conhecimentos acerca de outras culturas, de outras realidades, de outras vivências, para que seja possível a compreensão de que em todo lugar existem particularidades muito específicas que precisam ser respeitadas e as vezes não é muito diferente da realidade das comunidades indígenas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dessa pesquisa, pude apresentar discussões muito ricas sobre o ensino decolonizado de língua inglesa nas escolas indígenas Pankararu, bem como da importância da interculturalidade para que esse ensino seja de fato integrado aos pressupostos de uma educação escolar indígena e diferenciada, pois, como mencionado no trabalho, os conceitos de decolonialidade e de interculturalidade já vêm sendo discutidos na literatura há bastante tempo, porém de forma muito genérica, sem uma preocupação específica em relação ao ensino de inglês nas escolas indígenas.

A realização deste trabalho trouxe impactos muito positivos na minha formação, principalmente pelo fato de me fazer refletir sobre a prática de ensino enquanto professor de língua inglesa e por ser indígena, o que me fez buscar conhecer melhor a realidade do ensino de inglês nas escolas indígenas com um propósito que considero de uma nobreza extrema, que é expandir os horizontes do ensino de inglês para que a mesma se torne cada vez mais potente e que por meio da decolonialidade e interculturalidade faça sentido para todos que fazem parte desse contexto de ensino e aprendizagem e que integram a educação escolar indígena do povo Pankararu.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a minha identidade enquanto indígena e professor de língua inglesa em pré serviço se fortaleceu durante a realização deste trabalho, por acreditar que eu devo sempre buscar melhorias para o meu povo de modo geral e mais que isso impulsionar os professores que já atuam nessa área, bem como os alunos que na maioria das vezes não têm incentivo para aprimorar

seus conhecimentos na área de inglês, mesmo porque, é possível estabelecer uma relação entre a cultura do aprendiz e a língua inglesa a partir das especificidades e particularidades de um povo que tem muita riqueza de conhecimentos, os quais podem ser inseridos nas aulas para manter algo crucial para as escolas indígenas que é a interculturalidade.

Assim é possível compreender que um passo muito importante para que as escolas indígenas possam de fato estabelecer uma relação de ensino decolonizado com a interculturalidade no ensino de língua inglesa é que os professores que atuam nessa área continuem buscando se conectar uns com os outros para que cada um possa expressar as particularidades das suas aulas e que juntos possam traçar propostas que aproximem o aprendiz (os alunos indígenas) de aspectos que potencializam a aprendizagem de língua inglesa sem deixar de lado suas características culturais e interculturais.

Além disso, é indiscutível que inserir aspectos culturais que podem parecer pequenos se torna muito grande quando partimos para a prática, pois pode se tornar o início de uma vivência que pode fazer toda a diferença quando se trata de decolonialidade e interculturalidade no ensino de inglês. Por exemplo, o uso de lendas, histórias conhecidas do povo em inglês, como foi feito com “A lenda da Leonor” (The Legend of Leonor), possibilita ao aluno desenvolver essa interculturalidade nas aulas de língua inglesa. Outra alternativa é trazer descrições curtas em língua inglesa sobre os rituais, tentando explorar as unidades temáticas de maneira que não fique complexa, mas que possibilite esse contato com o idioma através de elementos que já são trabalhados em língua portuguesa. Essas possibilidades fortalecem ainda mais a identidade do povo indígena e sem sombra de dúvidas enriquecem as aulas de inglês.

Espera-se, portanto, que as discussões realizadas neste trabalho possam servir de ponto de partida para que haja avanços significativos no ensino de língua inglesa nas escolas indígenas do povo Pankararu, bem como de outros povos indígenas do Brasil (e por que não do mundo?), de modo que a educação escolar indígena enxergue as aulas de língua inglesa de uma forma diferente, de uma forma que agrega e não que separa a cultura e interculturalidade dos povos indígenas do ensino aprendizagem da língua estrangeira.

7. REFERÊNCIAS

- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília, 1998. disponível em: <https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf> Acesso em: 22 maio 2022.
- CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (ed.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.
- FLEURI, R. M. (2014). Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. *Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB*, (37), p. 89–106. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i37.771>
- FLEURY, Reinaldo. Educação Intercultural e Movimentos Sociais. João Pessoa/PB: Editora do CCTA, 2017, p.319.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KUMARAVADIVELU, B. A postmethod perspective on English language teaching. *World Englishes*, v. 22, n. 4, p. 539-550, 2003.
- KUMARAVADIVELU, B. (2012). Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing. Routledge.
- MEIRELES, J. M. R. (2020). O contexto da educação escolar indígena brasileira. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 12(24), 396-417.
- MEOTTI, J. P. (2018). Espaços para reflexão intercultural nas aulas de línguas estrangeiras. *Diálogos entre a universidade e a escola na (trans) formação de professores de línguas*, 285.
- PENNYCOOK, A. (1998). *English and the Discourses of Colonialism*. Londres e Nova Iorque: Routledge.(Série: The Politics of Language) ISBN 0-415-17847-9 (hbk) ISBN 0-415-17848-7 (pbk). xii + 239.
- SANTOS, E. M. Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. Campinas: 2004. Tese. Universidade Estadual de Campinas, 2004.
- SÉRIE Índios no Brasil: episódio Quem são eles?. Youtube, 2015. 1 vídeo (17 min). Publicado pelo Rádio e TV Universitária - RTV / UFRR. Disponível em: <https://youtu.be/SAM7lazyQc4>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- WALSH, C. La interculturalidad en la educación. Ministerio de Educación de Perú, 2005.