



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA
SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO
BÁSICA



Mayra Dias de Assis

**Ensino de língua inglesa e educação linguística na perspectiva
intercultural: uma experiência no ensino dos povos originários**

Rio de Janeiro
2024

Mayra Dias de Assis

Ensino de língua inglesa e educação linguística na perspectiva intercultural: uma experiência no ensino dos povos originários

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Andrea da Silva Marques Ribeiro

Rio de Janeiro
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

CATALOGAÇÃO NA FONTE UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

A849 Assis, Mayra Dias de

Ensino de língua inglesa e educação linguística na perspectiva intercultural: uma experiência no ensino dos povos originários. / Mayra Dias de Assis - 2024.

102 f. : il.

Orientadora: Andrea da Silva Marques Ribeiro.

Dissertação (Mestrado) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ.

1. Língua Inglesa - Estudo e Ensino - Teses. 2. Educação básica - Teses. 3. Educação indígena. I. Ribeiro, Andrea da Silva Marques. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/ UERJ. III. Título.

CDU 37:802

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Mayra Dias de Assis

Ensino de língua inglesa e educação linguística na perspectiva intercultural: uma experiência no ensino dos povos originários

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em: ____ de dezembro de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Andrea da Silva Marques Ribeiro (Orientadora)
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues Silveira - UERJ

Prof.^a Dra. Jonê Carla Baiao
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues Silveira - UERJ

Prof.^o Dr. Rogério da Costa Neves
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro
2024

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família que me apoiou e cuidou durante todo o processo. A Lótus, meu bebê, que me escolheu durante essa jornada e veio a esse mundo para me inspirar com seu sorriso lindo e me ensinar que tudo é possível.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente às forças do Universo que me impulsionam a viver em equilíbrio com as energias ancestrais dessa terra.

Agradeço a minha mãe que esteve presente enquanto eu escrevia grande parte desse trabalho, seja cuidando de Lótus, seja fazendo café mas sempre me incentivando a cada momento.

Agradeço a Raphael por me proporcionar os meios para que eu pudesse realizar esse trabalho, por acreditar que eu consigo tudo que eu desejar, e por ser meu companheiro de vida nessa jornada que trilhamos juntos.

Agradeço também, a Leia, querida, meu braço direito em casa, que me ajudou, acreditou em mim, me aconselhou, olhou meu bebê, cuidou da minha casa, entre tantas outras coisas que tudo que posso dizer é: muito obrigada.

Agradeço a minha orientadora, Andrea da Silva Marques Ribeiro minha inspiração acadêmica, que me escolheu, me acolheu e encarou todos os desafios e mudanças junto comigo. Obrigada pelo carinho, paciência e confiança, você me mostrou o caminho e me ajudou sempre que eu precisei de apoio.

Agradeço a meus amigos que me ajudaram nessa empreitada, Thaís, Pedro e Bruna que leram meus escritos, ensaiaram comigo, debateram propostas, revisaram meu texto e sempre tinham uma palavra de carinho e incentivo para me oferecer.

Agradeço também a Lótus, meu filho, que chegou no meio dessa jornada e me ajudou a ressignificar minhas prioridades, meu amor e meu tempo. Me ensinou a conciliar os estudos, trabalhos e a vida em casa e me mostrou o caminho do amor, de fato.

Não poderia deixar de agradecer aos colegas do PPGEb, da turma de 2022 que foram incríveis na parceria e fizeram a trajetória acadêmica ser mais leve, mais limpinha e mais cheirosa. Agradeço, especialmente, a minha irmã de orientação, Lilian Raquel, que tornou as aulas mais divertidas, informativas e deliciosas com seus docinhos.

No dia em que não houver lugar para o índio no mundo, não haverá lugar para mais ninguém.

Ailton Krenak

RESUMO

ASSIS, M. D. **Ensino de língua inglesa e educação linguística na perspectiva intercultural**: uma experiência no ensino dos povos originários. Rio de Janeiro, 2024. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) . Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

A fim de gerar um produto educacional que possa ser trabalhado com estudantes indígenas e não indígenas, a presente pesquisa objetiva construir um glossário trilingue em que são trabalhados expressões e vocabulário em três línguas: português, inglês e guarani Mbyá. Busca-se ampliar o debate de temas pertinentes ao currículo de língua estrangeira dos anos finais do ensino fundamental cercado-o de questões culturais e considera-se que o público heterogêneo da escola pública favoreça essa discussão. O estudo representa uma maneira de resgate e enaltecimento da língua dos alunos indígenas e se justifica pela necessidade de maior registro e valorização das línguas dos povos originários do Brasil, que, por tantos séculos, foram apagadas e excluídas. O aporte teórico se dá em três bases: a legislação que rege o ensino indígena, a interculturalidade (CANDAU, 2020) e a BNCC de língua inglesa e seu eixo intercultural (BRASIL, 2018). A metodologia é do processo e produto (RIZATTI et al., 2020) e a validação ocorreu com o corpo docente de uma escola municipal de Maricá que recebe alunos indígenas da aldeia *Tekoa Ka'Aguy Ovy Porã* (Aldeia Mata Verde Bonita). O produto foi desenvolvido visando os anos finais do ensino fundamental, a fim de trabalhar a interculturalidade em sala de aula, especialmente nas aulas de língua inglesa. Contudo, o glossário poderá ser replicado e utilizado por professores de outras disciplinas e estudantes interessados em conhecer as línguas indígenas e suas formas culturais de expressar significados.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa. Glossário trilingue. Educação Indígena. Educação básica.

ABSTRACT

ASSIS, M. D. **Teaching english language and linguistic education from an intercultural perspective:** an experience in teaching native peoples. Rio de Janeiro, 2024. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

To generate an educational product that can be worked with Indigenous and non-indigenous students, the present research aims to build a trilingual glossary in which expressions and vocabulary are developed in three languages: Portuguese, English and Guaraní Mbyá. The aim is to expand the debate on topics relevant to the foreign language curriculum in the final years of elementary school, surrounding it with cultural issues, also it is considered that the heterogeneous students of public schools favors this discussion. The study represents a way of rescuing and enhancing the language of Indigenous students and is justified by the need for greater recording and appreciation of the languages of the original peoples of Brazil, which, for so many centuries, have been erased and excluded. The theoretical contribution is made on three bases: the legislation that governs indigenous education, interculturality (CANDAU, 2020) and the English-language BNCC and its intercultural axis (BRASIL, 2018). The methodology is of the process and product (RIZZATTI et al., 2020) and validation took place with the teaching staff of a municipal school in Maricá that receives Indigenous students from the Tekoa Ka'Aguy Ovy Porã village (Aldeia Mata Verde Bonita). The product was developed targeting the final years of elementary school, to work on interculturality in the classroom, especially in English language classes. However, the glossary can be replicated and used by teachers of other subjects and students interested in learning about indigenous languages and their cultural ways of expressing meanings.

Keywords: English Language Teaching. Trilingual glossary. Indigenous Education. Basic education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Escola Indígena da Aldeia Ka'Aguy Hovy Porã em Maricá, RJ..	19
Figura 2 – Sala de Aula da Escola Indígena	19
Figura 3 – Páginas do Glossário Trilíngue: Saudações	82
Figura 4 – Páginas do Glossário Trilíngue: Informações Pessoais	82
Figura 5 – Página do Glossário Trilíngue: QR code para as atividades digitais.	84
Figura 6 – Página do Glossário Trilíngue: Atividade imprimível Informações Pessoais.	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro resumitivo das etapas da metodologia do desenvolvimento de produto de acordo com Rizatti et al. (2020)	50
Quadro 2 – Pesquisa na Plataforma EduCAPES	56
Quadro 3 – Pesquisa na Plataforma de Periódicos da CAPES.....	61

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gráfico de respostas do Formulários Google. Título da pergunta:

Qual é a sua cor/raça? 70

Gráfico 2 – Gráfico de respostas do Formulários Google. Título da pergunta:

Quantos alunos indígenas você já lecionou? 71

Gráfico 3 – Gráfico de respostas do Formulários Google. Título da pergunta:

Você vê viabilidade na aplicação desse material no componente curricular que você leciona? 75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
CNE	Conselho Nacional de Educação
ILF	Inglês como Língua Franca
PE	Produto Educacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA	18
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2.1 A legislação e o direito à educação	23
2.2 Reflexões sobre a Lei nº 11.645/08 e a Educação dos povos originários	28
2.3 O ensino de inglês como Língua Franca na BNCC	32
2.4 O trabalho pedagógico pautado pelo eixo ‘dimensão intercultural’	36
2.5 As aulas de língua como espaço intercultural de saberes	42
3. METODOLOGIA.....	48
3.1 Metodologia de desenvolvimento de produto	48
3.2 Descrição das etapas e delimitação do problema	49
3.3 Preconcepção da pesquisa	51
3.4 Pesquisa	53
3.5 Prototipagem do produto educacional	62
3.6 Idealização e elaboração do produto educacional	64
3.7 Aplicação, avaliação, validação	65
3.8 Análise à luz do referencial teórico e metodológico	66
3.9 Abordagem dos dados	67
4. ANÁLISE DOS DADOS	69
5. PRODUTO EDUCACIONAL.....	80
6.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
ANEXOS.....	93
Anexo 1: Termo de Autorização Institucional (TAI)	93

Anexo 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	94
Anexo 3: Questionário 1 - Avaliação e Validação	96
Anexo 4: Questionário 2 - Avaliação e Validação	98
Anexo 5: Respostas Discursivas do questionário de sondagem	99
Anexo 6: Respostas Discursivas do questionário de validação	101

INTRODUÇÃO

O mundo altamente globalizado exige que as pessoas estejam mais abertas ao diálogo e à interação com diversos grupos culturais e étnicos. Tal contato encoraja um entendimento sobre o que forma e atravessa cada um dos indivíduos que interagimos na vida em sociedade. As vivências dos sujeitos passam por variadas questões culturais e é na escola que elas se encontram e convergem.

O cotidiano das escolas públicas já se mostra desafiador por si só, contudo nas aulas de Língua Estrangeira, mais especificamente de Língua Inglesa, os desafios se multiplicam em vista de diversos fatores que contribuem para o insucesso do desenvolvimento de atividades que visem as habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular. Entre esses fatores podemos citar:

“[a] falta de material didático adequado para cada série, o desinteresse demonstrado pelos alunos em relação à disciplina, a carga horária insuficiente para o ensino eficaz dos conteúdos, o elevado número de alunos em sala de aula e o próprio despreparo dos professores [...]” (MARZARI & GEHRES, 2014 p.13).

Soma-se a isso o fato de sua obrigatoriedade ter início apenas nos anos finais do Ensino Fundamental, além da dificuldade de acesso à recursos multimídias essenciais para engajar os alunos em uma aprendizagem significativa e a dificuldade de integrar todos os componentes da proposta curricular de modo harmônico e coerente.

Os desafios mencionados juntam-se às constantes mudanças do currículo da disciplina e a amplitude de abordagens e métodos que podem ser utilizadas para o ensino de Língua Inglesa. As mudanças nas orientações sobre o currículo de Língua Estrangeira se deram com a atualização dos documentos oficiais e as transformações das propostas curriculares. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) tomavam como ponto de partida o ensino de Língua Inglesa na qual a habilidade de leitura foi privilegiada em detrimento da compreensão auditiva e produção oral e escrita por supor que os alunos teriam mais uso prático da primeira e que esta seria mais interessante para todos visto que “[a] análise do quadro atual do ensino de Língua Estrangeira no Brasil indica que a maioria das propostas para o ensino dessa disciplina reflete o interesse pelo ensino da leitura.” (BRASIL, 1998, p.21)

A partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) passou a vigorar, em território nacional, o conceito do Inglês como Língua Franca no ensino de língua estrangeira, este conceito propõe o uso da língua inglesa como meio de comunicação entre falantes de outras línguas de modo a desconstruir a figura de autoridade do falante nativo e contemplar todos os falantes do idioma de forma multicultural a fim de valorizar características locais, rompendo com visões imperialistas e monolíticas de uso da língua. Assim, “são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais.” (BRASIL, 2018). Trazer esse conceito para a BNCC propiciou a expansão das formas de compreender a língua e das possibilidades pedagógicas do ensino de língua inglesa nas escolas públicas.

Além disso, a realidade de cada instituição escolar tem impacto direto na prática docente e na forma como os estudantes encaram o estudo da disciplina. No caso das escolas regulares que recebem alunos de origem indígena, há um novo potencial para ampliar o ensino de línguas, apesar de agregar outros desafios para a integração desses estudantes no ambiente e cultura escolar da instituição.

A Educação dos povos indígenas no Brasil até hoje se configura como um desafio a ser transposto visto a necessidade constante de luta pela reafirmação de seus direitos básicos. Durante o processo de escolarização, os estudantes indígenas que moram em aldeias nas cidades se veem no meio de duas culturas, sendo necessário um olhar mais cuidadoso dos profissionais envolvidos nessa atividade.

Para fazermos um trabalho mais diligente nesse sentido, é preciso conhecer, entre outros aspectos socioculturais, a legislação que protege e assegura o direito à educação dos povos indígenas. Desse modo, a presente pesquisa se propõe a fazer um breve panorama da legislação que versa sobre a educação indígena visto que essa é a base a partir da qual devemos construir e refletir sobre o trabalho docente com os povos originários.

Ademais, os estudantes indígenas que estão no processo de alfabetização em português e guarani, por vezes, precisam sair de suas escolas nas aldeias para continuar os estudos em escolas regulares onde se deparam com outra dimensão de saberes tradicionalmente organizados em disciplinas engessadas e pouco receptivas a tradições orais de conhecimento.

Dentre as disciplinas introduzidas nos anos finais do ensino fundamental, há o estudo de idiomas, a Língua Portuguesa e uma Língua Estrangeira, na maioria dos casos, a Língua Inglesa. O estudo dessas línguas é priorizado em detrimento do estudo do guarani, principalmente em escolas regulares, onde não há professores habilitados para o ensino de tal língua. Assim, debatemos também como as aulas de idiomas podem ser um espaço catalisador de movimentos de resistência e de incentivo à cidadania dos povos indígenas.

Entendemos a aula de línguas como um espaço seguro de intercâmbio entre os saberes linguísticos dos alunos e uma oportunidade para trabalhar a interculturalidade (CANDAU, 2020) entre os estudantes que possuem vivências diversas e línguas diferentes. Desse modo, discutimos como a interculturalidade pode se fazer presente e como esta pode ser usada para incentivar autonomia e cidadania nos estudantes.

Além disso, o termo ‘interculturalidade’ como seu prefixo já denota, revela a relação entre culturas e esta é posta em prática nas aulas de Língua Inglesa, pois, ao estudar um novo idioma os estudantes estão suscetíveis a adquirir novos costumes. Outrossim, entendemos que língua e cultura são indissociáveis, e, a partir do estudo de um novo idioma sob tais perspectivas, o alunado é incentivado a pensar fora de seu costume, compreender melhor outra cultura, desenvolver interesses novos e até aprimorar a capacidade de comunicação em sua língua materna.

A discussão sobre o ensino de língua inglesa na perspectiva intercultural está presente na BNCC no eixo intitulado “dimensão intercultural”. A presente pesquisa é baseada neste documento partindo do viés do desenvolvimento da interculturalidade crítica como elemento chave para o trabalho com os eixos organizadores do componente curricular. Ademais, também ressaltamos a relevância da integração do eixo organizador ‘dimensão intercultural’ como norteador das práticas pedagógicas no ensino de língua inglesa para que contemplem a interculturalidade e desenvolvam a autonomia (FREIRE, 1996) dos estudantes. Essa escolha foi feita de forma a descentralizar o trabalho com a Língua Estrangeira do eixo de conhecimentos linguísticos, amplamente valorizado e utilizado nas escolas por conta das limitações de estrutura e da tradição gramatical que acompanha o ensino dessa

disciplina em escolas públicas.

Os eixos organizadores da disciplina propostos pela BNCC que serão discutidos sob o viés da interculturalidade crítica são: oralidade, escrita, leitura, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Esses eixos organizadores trouxeram consigo o desafio de ensinar para além de regras gramaticais e dos conhecimentos linguísticos isolados. Além disso, essa complexidade também se impõe ao docente que deseje mesclar e diversificar suas aulas para contemplar mais de um eixo concomitantemente tendo em vista as limitações de carga horária da disciplina. Fica a critério do docente escolher a abordagem de ensino de língua inglesa que se aproxima desse objetivo para atingir uma integração significativa e contextualizada.

Alinhados com Candau (2020), trouxemos um olhar sobre os eixos organizadores do currículo de língua inglesa que questiona o lugar do falante nativo europeu/estadunidense como detentor da sabedoria linguística, aproveitando o eixo de 'dimensão intercultural' para questionar a colonialidade e colocar no centro das aulas de língua inglesa grupos sociais e culturas ricas que, em geral, são ignoradas nos saberes escolares. Objetivamos inter-relacionar essas questões para construir processos educativos mais autênticos, democráticos e solidários.

Dito isso, a presente pesquisa se fundamenta na discussão da educação indígena dentro da legislação brasileira de modo a garantir o direito à educação das populações indígenas originárias. Em seguida debatemos os eixos organizadores da Base Nacional Comum Curricular de Língua Inglesa objetivando o desenvolvimento integrado da interculturalidade crítica (CANDAU, 2020) dentro dos mesmos. E, por fim, apresentamos a proposta das aulas de língua como espaço intercultural de saberes, permitindo a interface entre comunicação, diversidade e cidadania do alunado.

Essa pesquisa resultou em um produto educacional multifacetado que possibilitará um momento de troca linguística e cultural entre os estudantes e professores. O produto foi desenvolvido no formato de um glossário trilingue contendo expressões e vocabulário selecionado do currículo dos anos finais do ensino fundamental, sendo apresentadas em três línguas; português, inglês e guarani Mbyá. Além disso, o produto conta com jogos digitais para que as

expressões do glossário possam ser apresentadas aos estudantes de forma lúdica e divertida para contribuir com o interesse dos estudantes pelas línguas oferecidas.

1. OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

O presente estudo tem como objetivo principal desenvolver um glossário trilingue que abarque as línguas Portuguesa, Inglesa e Guaraní Mbyá, com foco nos componentes curriculares desses idiomas e nas demandas da proposta curricular de língua inglesa para os anos finais do Ensino Fundamental. Esse produto educacional inclui um conjunto de expressões e vocabulário que dialogam com o conteúdo programático dessa etapa, e atividades complementares para enriquecer o uso do material em sala de aula. A iniciativa visou não apenas enriquecer o repertório linguístico dos estudantes, mas também criar um espaço de acolhimento para os alunos indígenas da instituição. Assim, os estudantes terão a oportunidade de manter o contato com sua língua nativa ao mesmo tempo em que adquirem conhecimentos nas línguas obrigatórias dessa etapa escolar.

Para alcançar esse objetivo geral, foram definidos alguns objetivos específicos que orientam a investigação. Primeiramente, discutimos a legislação que assegura o direito à educação indígena. Em segundo lugar, debatemos os desafios e as oportunidades que o ensino de línguas no Ensino Fundamental pode oferecer para o fortalecimento da interculturalidade, um aspecto essencial no contexto de educação para os povos originários. Outro objetivo é compreender como a Base Nacional Comum Curricular, documento que guia o currículo da educação básica no Brasil, corrobora o ensino e aprendizagem de idiomas de forma intercultural e inclusiva. Finalmente, o estudo objetiva a elaboração do glossário trilingue em português, inglês e guaraní Mbyá, composto por vocabulário básico inicial que pode ser utilizado como recurso didático para docentes e alunos interessados em ampliar seu conhecimento linguístico e intercultural.

A pesquisa surgiu da necessidade de atender estudantes indígenas que frequentam escolas regulares, visto que nem todas as escolas indígenas possuem o

ciclo completo da educação básica, especialmente dentro das aldeias. A escola presente na aldeia *Ka'Aguy Hovy Porã* localizada no município de Maricá, no estado do Rio de Janeiro se enquadra nessa categoria. A escola indígena em questão apresenta três salas de aula: sendo uma para o primeiro ano do ensino fundamental com um professor regente guarani que inicia a alfabetização bilíngue dos estudantes e seu primeiro contato com as letras, as outras duas salas de aula são classes multisseriadas com alunos no segundo e terceiro ano, e quarto e quinto ano, que contam com professoras regentes não indígenas que recebem 'monitores/mediadores' indígenas falantes de guarani contratados através de processo seletivo para atuar na escola.

*Figura 1: Escola Indígena da Aldeia Ka'Aguy Hovy Porã em Maricá, RJ.
Fonte: Arquivo Pessoal / 2023*



*Figura 2: Sala de Aula da Escola.
Fonte: Arquivo Pessoal / 2023*



Como resultado direto da lacuna entre a legislação e a realidade, o exercício do direito à educação indígena é desafiador para todos os envolvidos no processo de educação dos povos originários. A legislação prevê que os alunos pertencentes aos povos originários possam concluir seus estudos tendo suas individualidades valorizadas e respeitadas, contudo, não é isso que se apresenta no dia a dia. Devido à falta de oferta do segundo segmento dentro da aldeia, após concluírem o quinto ano na escola citada, os estudantes passam pela transição de segmentos do ensino fundamental e, conseqüentemente, de escola. Todos os alunos são encaminhados para uma escola regular localizada em um bairro próximo, eles são levados, no turno da tarde, por um transporte fornecido pela prefeitura.

É sabido que a transição entre os segmentos do ensino fundamental é um dos maiores desafios para todos os estudantes. Ocorrem grandes mudanças na estrutura das aulas, distribuição de disciplinas, no tempo de permanência na escola, quantidade de professores e de alunos por turma, entre outros. Para os alunos indígenas residentes nas aldeias em Maricá, essa mudança é ainda maior, pois, além dos pontos mencionados, ainda há a mudança de escola, o deslocamento de dentro da aldeia que cresceram para a cidade e a perda do contato formal institucionalizado com sua língua materna devido à falta de docentes indígenas e à carga horária da escola regular, ademais, ainda entram em contato diário com um panorama sociocultural muito diferente do experienciado até então.

No ano de 2022, a Escola Municipalizada de Inoã, localizada na cidade de Maricá, no estado do Rio de Janeiro, recebeu cerca de oito alunos indígenas divididos entre os quatro anos do segundo segmento do ensino fundamental. Durante esse período, a escola não contava com nenhum falante de guarani e a formação oferecida pelo governo municipal para os profissionais de educação foi insuficiente, com poucas vagas oferecidas para todos os docentes da rede e realizada apenas uma vez no ano de 2022 com curta duração.

No ano de 2023, a escola já contava com um total de vinte e dois alunos indígenas, todos provenientes da aldeia *Ka'Aguy Hovy Porã*. Após muita disputa e incansável trabalho dos profissionais envolvidos na organização da escola, dos núcleos de educação indígena da cidade, e devido ao significativo aumento dos estudantes indígenas recebidos pela escola e sua latente dificuldade de adaptação

após a transição dos segmentos, foi realizado um processo seletivo para contratação de mediadores guarani para auxiliar os professores regentes no trabalho com esses alunos.

Como podemos observar, a situação desta escola que recebe os estudantes indígenas no segundo segmento se transformou significativamente, após um ano de trabalho intenso de vários profissionais. Contudo, muitos desafios ainda persistem, como a questão da legislação que não contempla escolas regulares, a baixa participação da aldeia na elaboração do currículo e atividades na escola, a pouca oferta de cursos de formação sobre educação indígena oferecida aos profissionais, a ausência de materiais didáticos voltados para a educação indígena, e também a enorme barreira linguístico-cultural que se impõe entre esses dois mundos e que torna todas as outras questões ainda mais difíceis de superar.

Dessa forma, a pesquisa se justifica pela necessidade de receber e acolher os alunos indígenas que passam por essa transição entre os segmentos, além ser uma maneira de usar as aulas de línguas para compartilhar o conhecimento linguístico e cultural dos povos originários que constituem parte fundante da cultura brasileira. O trabalho discorre sobre a legislação que trata da educação dos povos originários de modo que os docentes de escolas regulares fiquem cientes dos direitos que cercam essa população a fim de atendê-los melhor e com mais propriedade. Além disso, também discutimos como a BNCC pode fortalecer a educação intercultural no componente de Língua Inglesa e como as aulas de línguas podem favorecer o debate intercultural dentro de sala de aula.

Assim, considerando o contexto apresentado, esta dissertação partiu da seguinte pergunta de pesquisa: “Como promover a inclusão linguística e cultural dos estudantes indígenas no ensino de línguas (Português e Inglês), conciliando esse aprendizado com a valorização e preservação de sua língua nativa, Guarani Mbyá?” A discussão aqui elaborada e o produto educacional desenvolvido têm por objetivo ajudar na promoção dessa inclusão assim como lidar com os desafios que dela advém.

Ademais, o produto educacional resultante das discussões apresentadas durante o trabalho de pesquisa se justifica pela evidente carência de material didático para esse público, especialmente para o segundo segmento do Ensino

Fundamental. Para o produto, buscou-se investir também em sua característica de compartilhamento para que seu acesso seja facilitado dentro das instituições escolares que atendem alunos indígenas em situação semelhante a fim de contribuir para a prática dos docentes. E assim, investir em uma educação linguística na perspectiva intercultural e promover um ambiente educacional mais inclusivo, fortalecendo o direito dos povos indígenas à educação em sua língua nativa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A LEGISLAÇÃO E O DIREITO À EDUCAÇÃO

A legislação que versa sobre os direitos dos povos indígenas começou a tomar forma na Constituição de 1988 que assegurou o direito dessas comunidades de permanecerem com suas culturas, línguas e tradições. A partir daí, a educação indígena começou a ser pensada para que esses direitos fossem preservados e cumpridos. A educação dos povos indígenas é um desafio até os dias de hoje visto a necessidade constante de luta pela (re)afirmação de direitos básicos, como educação, saúde e moradia.

A fim de executar um trabalho pedagógico inclusivo e relevante para esses estudantes, a instituição escolar e os docentes envolvidos nessa atividade precisam de um olhar cuidadoso para assegurar o direito à educação e entender os aspectos socioculturais que esses alunos trazem para a sala de aula. É importante que instituições e docentes que recebem estudantes indígenas tenham o conhecimento dessa legislação para fazer valer o direito desses alunos e preservar sua cultura enquanto transitam pelas culturas dos não-indígenas a todo momento.

As escolas indígenas regularizadas contam com docentes indígenas e garantem o uso da língua durante o processo de alfabetização e escolarização das comunidades. Entretanto, muitas vezes essas escolas não são contabilizadas como indígenas, pois não foram registradas como tal. Outras vezes, como é o caso do contexto desta pesquisa, os estudantes indígenas precisam ser transferidos para escolas regulares para completar seus estudos, visto que essas instituições não oferecem todo o ciclo da educação básica em uma mesma unidade. Instituições de ensino regulares que recebem alunos provenientes de escolas indígenas precisam se integrar às leis subsequentes à Constituição para garantir uma educação diferenciada e respeitosa às suas culturas e tradições.

A legislação que rege os direitos dos povos originários e a educação indígena no geral é um assunto que renderia uma pesquisa por si só. Contudo, selecionamos

os principais documentos oficiais que tratam da educação indígena com o objetivo de divulgar e justificar a necessidade do trabalho pedagógico mais meticuloso com esse público. Além disso, também é necessário que os profissionais da educação tenham ciência dos direitos desta população e que estejam atentos ao modo como essas leis e projetos são executados e fiscalizados pelos cidadãos e pelo governo.

A constituição de 1988 menciona especificamente a educação escolar indígena nos artigos 78 e 79 das Disposições Gerais e Transitórias ao atribuir como dever do estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngue e intercultural que valorize a língua materna dos estudantes e que garanta oportunidades de validação da memória e das identidades particulares de cada comunidade. Além disso, a educação escolar indígena também garantiria o acesso aos conhecimentos científicos da sociedade, sem, obviamente, desvalorizar os saberes tradicionais de cada povo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) também abordam o direito à educação indígena com base no uso de suas línguas, e valorização dos conhecimentos e saberes dos povos originários. Essas leis tratam da educação indígena em instituições voltadas exclusivamente para esse público, contudo, não há menção para o caso de escolas regulares que recebem esse público. Desse modo, nosso entendimento é que estas leis se aplicam, apesar do vácuo da legislação nesse sentido. Para contemplar esses estudantes, é necessário um esforço da instituição para encontrar soluções e novas maneiras de exercitar e garantir os direitos dos estudantes.

A LDB (1996) menciona a educação indígena em dois momentos. No primeiro momento, ao assegurar, o direito já conquistado na Constituição de 1988, uma educação bilíngue nas escolas indígenas. Apesar de impor que o ensino deverá ser feito em Língua Portuguesa, o uso das línguas maternas dos estudantes e suas práticas culturais deverão fazer parte do processo de ensino e aprendizagem da instituição. A imposição do ensino escolar em língua portuguesa embora reafirme a conquista da educação bilíngue garantida pela Constituição de 1988, gerou impactos significativos no ensino escolar indígena e na valorização das línguas dos povos originários no Brasil. Esses impactos podem ser analisados sob diferentes perspectivas.

Em primeiro lugar, o fato de o ensino formal ser conduzido majoritariamente em língua portuguesa reforçou a hegemonia do português no ambiente escolar. Esse fator pode ter limitado o espaço para as línguas indígenas, especialmente no desenvolvimento de habilidades linguísticas avançadas, como leitura e escrita, nessas línguas. Em segundo lugar, a ênfase no português como língua de ensino pode ter funcionado como uma ferramenta de assimilação, reduzindo a diversidade linguística e cultural. Esse processo tende a reforçar uma identidade nacional unificada, em detrimento das identidades indígenas específicas.

Ainda na LDB (1996), o segundo momento no qual ela discorre sobre a educação indígena trata da articulação entre os sistemas de ensino para que sejam elaborados programas integrados de ensino e pesquisa com a participação das comunidades que resultem no desenvolvimento de propostas curriculares que valorizem as práticas culturais de cada povo. Além disso, também preconiza a formação de pessoal capacitado dentro das próprias comunidades para atuar na elaboração de material didático específico para cada comunidade.

Até então, os documentos relacionados à educação indígena tratavam do assunto de forma vaga e superficial, apresentando propostas, mas sem um planejamento prático para o ensino indígena. Na tentativa de melhorar esse cenário, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998). Esse documento (RCNEI, doravante), além de incentivar e subsidiar a elaboração de propostas curriculares concretas para a educação indígena, ainda cita a dificuldade de contemplar as particularidades de cada população e incentiva que cada instituição escolar decida a melhor maneira de atender os estudantes.

A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades. (RCNEI: 34).

Desse modo, o RCNEI estimula e reafirma a necessidade de construção de um espaço escolar personalizado que valorize os saberes e práticas culturais das

populações indígenas ao mesmo tempo que, de certa forma, ainda isenta o governo federal de pensar em detalhes as concepções dessas escolas deixando o planejamento e execução sob responsabilidade das escolas integradas à comunidade.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu um parecer em 1999 onde foram aprovadas as Diretrizes Curriculares para a Educação Indígena apresentando fundamentação e estrutura e criando, de fato, a categoria “escola indígena” para designar as instituições que seguiram suas normatizações e o currículo flexibilizado para cada comunidade. Em outro momento no mesmo ano, o CNE emitiu uma resolução com as diretrizes efetivas para a garantia do direito a uma educação flexibilizada, diferenciada e de qualidade para os povos originários.

Nessa resolução, foi estabelecido o ordenamento jurídico das escolas indígenas e a normatização da formação dos professores indígenas, que pode acontecer até mesmo durante seu período de atuação. Ademais, ainda é incentivada a realização de concurso público diferenciado para o cargo de docente indígena oferecendo mais oportunidades para os membros da comunidade entrarem na carreira do magistério.

Ademais, essa resolução também imputa a responsabilidade da criação, fiscalização e legislação à União e o regime de colaboração entre estados e municípios no que tange a oferta, recursos humanos e financeiros das escolas indígenas, além da regulamentação das escolas e criação de uma instância para a participação da comunidade na execução da educação dos estudantes.

A partir dessa resolução, o PNE (2001) traz um capítulo voltado para a educação indígena no qual primeiramente faz uma avaliação desse modo de ensino no Brasil até aquele ano, em seguida, apresenta algumas diretrizes e propostas para a educação indígena e, por fim, estabelece metas a serem alcançadas em médio e longo prazo. Nesse documento, é reafirmada a categorização “escola indígena” para garantir a especificidade da instituição e assegurar a educação intercultural e multilíngue para essas comunidades. Uma das metas propostas foi a oferta de todos os níveis de ensino nas escolas indígenas e a criação da carreira do magistério para professores indígenas atuarem nessas escolas, assim como os cursos de formação e capacitação para esses profissionais.

Apesar de essa lei ter sido promulgada há mais de vinte anos, é sabido que ainda não foi cumprida em sua totalidade. A carência na formação dos docentes indígenas e na oferta de todos os níveis de ensino dentro das escolas indígenas causa um dos problemas de pesquisas que tratamos neste trabalho. A escola municipal indígena localizada dentro da aldeia *Ka'Aguy Hovy Porã* (Mata Verde Bonita), na cidade de Maricá, ainda não possui uma documentação reconhecendo como escola indígena de fato, e oferece apenas o primeiro segmento do ensino fundamental em turmas multisseriadas. A escola ainda conta com professores docentes concursados e os professores indígenas são contratados através de processo seletivo e, em sua maioria, atuam como uma espécie de 'monitores' auxiliando os professores regentes não indígenas.

Após concluir essa etapa, os estudantes são encaminhados para uma escola regular localizada em um bairro próximo que oferece o segundo segmento do ensino fundamental para esses estudantes. Porém, como escola regular, tem suas limitações e carece de professores indígenas e aulas de língua materna para que esses alunos continuem em contato formal com seus saberes ancestrais. Isto posto, o presente estudo também visa analisar como essa transição da escola indígena para a escola regular pode ser feita de forma a continuar incentivando a interculturalidade e o bilinguismo dos estudantes, assim como seus saberes culturais ancestrais mesmo não tendo o suporte previsto em legislação, visto que ela não contempla escolas que não são oficialmente categorizadas como 'escola indígena'.

A legislação mais recente apresentou-se após extensa luta do movimento negro e indígena para que houvesse uma mudança efetiva no currículo oficial da rede de ensino nacional. A lei 11.645 promulgada em 10 de março de 2008 alterou a lei de diretrizes e bases da educação nacional e incluiu no currículo o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena com foco especial nos componentes curriculares de história, literatura brasileira e educação artística.

Segundo o trecho da lei, a mudança do conteúdo programático se deve ao fato de que diversos aspectos culturais e históricos desses grupos constituíram parte importante da formação da sociedade brasileira.

caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena

brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Brasília, 2008, p. 1)

A aprovação dessa legislação contribuiu para a valorização e reconhecimento da contribuição das populações historicamente marginalizadas e relegadas ao submundo da história brasileira. Apesar de as mudanças de fato no currículo e na prática docente acontecerem de forma gradual, quinze anos após a aprovação ainda há muito a ser feito para que esses povos sejam incluídos de fato na educação escolar como política pública de Estado.

Apesar disso, contar com a legislação para incentivar e respaldar o trabalho pedagógico docente com a cultura negra e indígena contribui para assegurar o direito desses povos e justificar a prática decolonial dos professores que defendem essa visão. Desse modo, ela contribui para uma escola sem preconceitos que vise a integração de todos os componentes da formação do povo brasileiro e que possibilite o diálogo e questionamento sobre o tratamento historicamente recebido por essa parcela da sociedade.

2.2 REFLEXÕES SOBRE A LEI 11.645/08 E A EDUCAÇÃO DOS POVOS ORIGINÁRIOS

A lei 11.645/08 foi um marco importante e uma vitória do ponto de vista da reparação histórica do apagamento da contribuição dos povos africanos e indígenas na formação do povo brasileiro. A partir da publicação da lei, pesquisadores e educadores começaram a abordar o tema dentro das escolas e a partir daí, a prática pedagógica para a inclusão e interculturalidade presente nas salas de aula puderam de fato ganhar um respaldo legislativo para acontecer.

Ângelo (2019) aborda os impactos da referida lei após dez anos de sua publicação. O artigo ressalta que a educação indígena tem avançado de forma desigual, dependendo das regiões. No estado do Mato Grosso, a diversidade indígena é rica, com 43 etnias. No entanto, as escolas ainda tratam o tema de forma superficial, muitas vezes limitando as atividades sobre culturas indígenas a eventos

pontuais, como o Dia do Índio, sem uma integração significativa nos Projetos Políticos Pedagógicos. A regulamentação da lei no estado, em 2013, trouxe avanços na inserção dos conteúdos indígenas nos currículos escolares, mas desafios permanecem, como a falta de formação adequada dos professores e a ausência de materiais didáticos sobre o tema.

Segundo a autora, a implementação da Lei nº 11.645/08 enfrentou diversas resistências, tanto institucionais quanto culturais. Um exemplo disso é a falta de formação adequada de professores, a autora destaca que a formação inicial e continuada de professores é insuficiente para lidar com as questões indígenas. Muitos educadores não têm o preparo adequado para ensinar conteúdos relacionados à história e cultura dos povos indígenas, o que dificulta a aplicação efetiva da lei.

Além disso, a ausência de materiais pedagógicos que abordem adequadamente a diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas também é um grande obstáculo, limitando a capacidade dos professores de trabalhar o tema de forma mais profunda e contínua. Ângelo (2019) afirma que “São vários os problemas que a equipe encontra para efetivar ações, tais como o aspecto financeiro, logístico e a carência de materiais didáticos relativos à questão indígena.” (2019, p.372). Nesse sentido, materiais didáticos que levanten a bandeira da interculturalidade e da relevância da cultura indígena no Brasil devem ser continuamente produzidos como forma de reparação e exaltação desses povos.

A autora conclui refletindo que apesar dos avanços pontuais na implementação da Lei nº 11.645/08, como a criação de cursos voltados para a diversidade étnico-racial e a inserção de disciplinas optativas sobre a história indígena nos cursos de graduação em História, ainda há grandes desafios a serem superados. A resistência institucional, a herança eurocêntrica e a falta de recursos são barreiras significativas. Ângelo (2019) reforça a necessidade de uma política pública mais consistente, que ofereça formação continuada aos educadores e que os povos indígenas sejam reconhecidos como protagonistas da história brasileira.

O autor indígena Daniel Munduruku propõe uma análise crítica sobre como os povos indígenas têm sido representados no Brasil, principalmente no ambiente escolar. Munduruku (2014) argumenta que, apesar de avanços como a Lei nº

11.645/08, o sistema educacional ainda não conseguiu romper com práticas que perpetuam a imagem do "índio" folclórico, reforçando o preconceito. A educação indígena, para o autor, deve ser repensada com base no reconhecimento da diversidade e da especificidade cultural dos mais de 300 povos que vivem no Brasil atualmente, com cerca de 180 línguas.

O autor reflete sobre o erro de tratar todos os povos indígenas como se fossem homogêneos. Ele enfatiza que, ao longo da história, a diversidade cultural e linguística dos indígenas foi ignorada, e a palavra "índio" passou a ser usada para desqualificar esses povos. Ele argumenta que reconhecer as especificidades de cada povo é fundamental para uma verdadeira inclusão e valorização das culturas indígenas no Brasil. O autor ainda defende que o termo "indígena" é mais adequado, pois significa "originário do lugar" e valoriza a ancestralidade e a identidade de cada povo. Além disso, o Munduruku (2014) ressalta que os povos indígenas devem ser tratados como "povos", com autonomia cultural, política e econômica, em vez de serem vistos como "tribos" dependentes do Estado.

Pode-se notar, assim, que é muito mais interessante reportar-se a alguém que vem de um povo ancestral pelo termo "indígena" do que "índio". Neste sentido eu sou um indígena Munduruku e com isso quero afirmar meu pertencimento a uma tradição específica [...] e deixar claro que a generalização é uma forma grotesca de chamar alguém, pois empobrece a experiência de humanidade que o grupo fez e faz. É desqualificar o *modus vivendi* dos povos indígenas e isso não é justo ou saudável. (MUNDURUKU, 2014, p. 23)

Munduruku (2014) reforça a importância de um olhar crítico sobre a história contada nas escolas e sobre a forma como os indígenas são representados. Ele conclui que a Lei 11.645/08 é um passo importante para chegar a uma nova versão dos povos indígenas na mente dos estudantes brasileiros. Dessa forma, se faz necessário que a sociedade brasileira abandone visões preconceituosas e simplistas sobre os povos indígenas, reconhecendo sua diversidade e contribuindo para a superação das desigualdades e preconceitos.

Russo e Paladino (2016) investigam a implementação da lei no estado do Rio de Janeiro e as representações e as práticas de professores de escolas municipais e estaduais quanto à temática indígena. As autoras utilizam perspectivas de modernidade/decolonialidade e interculturalidade crítica para discutir o papel do currículo escolar na hierarquização das diferenças culturais e na perpetuação de

estereótipos sobre povos indígenas. A crítica ao currículo escolar como uma construção seletiva e política, que reforça visões dominantes, é central na análise.

A incorporação ou não das culturas e história dos povos indígenas no currículo deve ser compreendida no campo das disputas políticas e ideológicas no qual as diferenças são produzidas e hierarquizadas em nossa sociedade. (Russo; Paladino, 2016, p. 902)

As autoras observaram que os professores do estado do Rio de Janeiro, de modo geral, tratam a temática indígena de forma pontual e limitada, muitas vezes restrita às comemorações de abril. Observou-se uma abordagem fragmentada, superficial e repleta de estereótipos, como o “índio” vinculado a uma imagem romantizada ou primitiva, assim como critica Munduruku (2014) em sua reflexão sobre a palavra “índio”. A pesquisa revela a ausência de um tratamento crítico da diversidade indígena e a falta de preparo dos professores, que frequentemente recorrem a recursos didáticos inadequados, como atividades estereotipadas e descontextualizadas. A ideia do “índio genérico” prevalece, com pouca ênfase nas especificidades culturais e demandas atuais dos povos indígenas.

Russo e Paladino (2016) destacam, assim como os autores mencionados anteriormente, a falta de formação inicial e continuada dos professores como uma das grandes questões que dificultam a implementação da Lei nº 11.645/08 e apontam também para a necessidade urgente de políticas de formação que contemplem a diversidade cultural e promovam uma educação intercultural crítica, capaz de desconstruir estereótipos. Além disso, as autoras pontuam a escassez de materiais didáticos apropriados e de apoio institucional para que os professores possam desenvolver práticas pedagógicas mais coerentes com as demandas contemporâneas dos povos indígenas.

A partir do estudo desses autores, podemos observar que a Lei 11.645/08 representa um marco na valorização das contribuições dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira. No entanto, apesar de avanços, diversos desafios persistem na implementação efetiva da lei, especialmente na educação indígena. Os autores analisados convergem ao apontar para a carência de materiais didáticos adequados, a formação insuficiente de professores e a reprodução de estereótipos e visões reducionistas dos povos indígenas.

Fica evidente que a carência de materiais didáticos que abordem de forma

adequada e crítica a diversidade dos povos indígenas é um ponto recorrente nas reflexões dos autores. A produção de recursos pedagógicos mais inclusivos e interculturais, como o desenvolvimento do glossário trilingue e outros produtos educacionais fruto de pesquisas oriundas da prática pedagógica, pode ser uma solução viável para esse problema. Esses materiais ajudariam os professores a trabalharem de maneira mais profunda a temática indígena, promovendo uma educação que valorize as diferenças e combata os preconceitos.

A partir dessas reflexões, fica claro que a implementação da Lei 11.645/08 não deve ser tratada apenas como uma questão de cumprir uma exigência legal, mas sim como uma oportunidade para promover uma educação mais inclusiva, que reconheça e valorize as contribuições dos povos indígenas na história e na cultura brasileira. Para isso, é necessário um investimento contínuo na formação dos professores e na produção de materiais didáticos apropriados, que contribuam para o desenvolvimento de uma pedagogia verdadeiramente intercultural e crítica.

2.3 O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA NA BNCC

Debater a BNCC de língua inglesa sob o viés da interculturalidade crítica requer um trabalho social e político que faz parte da essência do caráter formativo do componente curricular de língua estrangeira, conforme relatado no documento: “[É] esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas.” (BRASIL, 2018) Esse viés tornou-se mais pungente a partir da implementação do conceito de Inglês como Língua Franca, introduzido dentro da última versão do documento.

De acordo com Candau (2020), a educação intercultural crítica possui caráter questionador e de enfrentamento de desigualdades constituídas historicamente. Assim, as aulas de língua estrangeira podem assumir um caráter anti-imperialista e desconstruir a famigerada concepção de dominação cultural e submissão que por anos foi marca da expansão do idioma através do império britânico e, mais tarde, a

partir da dominação exercida pela indústria cultural estadunidense e pela globalização. Segundo a autora, a educação intercultural crítica “[r]econhece as contribuições do eurocentrismo, mas nega sua universalidade. Afirma que se trata de uma produção particular que foi/é universalizada e que deve entrar em diálogo com outras epistemologias que foram negadas, inferiorizadas ou mesmo destruídas.” (CANDAU, 2020, p. 681).

Na introdução do componente curricular, a BNCC utiliza como ponto principal o conceito de Inglês como Língua Franca, abrindo espaço para que o ensino da língua atravesse diferentes temáticas e seus respectivos contextos socioculturais. Nessa perspectiva, a língua deixa de ser um bem pertencente ao nativo e passa a legitimar os diferentes usos e os diferentes povos que tomaram para si esse idioma como forma de comunicação, independente da região ou lugar de origem em que se encontrem. Essa visão de língua gerou um espaço propício para o trabalho com a interculturalidade crítica e a diversidade dentro da sala de aula de língua estrangeira.

Esse conceito, estudado há mais de uma década, se faz presente pela primeira vez em um documento oficial e constitui parte essencial do trabalho intercultural. Essa reflexão começou a se popularizar a partir do estudo de Phillipson (1992), onde o autor argumenta que a língua inglesa era utilizada como instrumento de dominação cultural e submissão das colônias e, então, estava tomando novos rumos a partir da comunicação entre falantes de outros idiomas. A partir daí, o conceito foi desenvolvido por outros pesquisadores e suas implicações para o ensino da língua começaram a ganhar popularidade.

De acordo com Jenkins (2007), a perspectiva do Inglês como Língua Franca como meio de comunicação entre falantes de diferentes experiências culturais e nacionalidades diversas desmistifica a ideia imperialista que se observava no estudo da língua inglesa, onde o padrão de correção era baseado na experiência dos países do norte. A autora afirma que é necessário refletir sobre o ensino de língua inglesa de modo que os alunos se tornem conscientes de sua própria realidade sociolinguística.

Desde a publicação da última versão da BNCC, em 2018, muitos professores e pesquisadores se debruçaram sobre o assunto do Inglês como Língua Franca (ILF) e sua introdução na BNCC como componente curricular. Duboc (2019) faz um

panorama da multiplicidade de sentidos que o termo ILF implica no ensino de línguas desde a introdução de seu conceito. A autora define o Inglês como Língua Franca como um conceito que vai além das normas associadas ao inglês falado por nativos. Em vez disso, o ILF é apresentado como uma ferramenta de comunicação internacional, utilizada por falantes de diversas origens culturais e linguísticas.

Essa visão abarca a diversidade de usos do inglês e reconhece que a língua é moldada pelas interações entre seus falantes, o que reflete uma abordagem dialógica. O foco está na prática comunicativa intercultural, onde o inglês não pertence a uma nação específica, mas é adaptado e transformado de acordo com os contextos globais nos quais é utilizado. Contudo, a autora discorre também sobre o fato de que o conceito de ILF não é claramente definido no documento e acrescenta, ainda, que o texto introdutório do componente curricular no documento abraça o conceito de que o inglês deve ser ensinado não para replicar um modelo único de língua, mas para promover a capacidade de comunicação em diversos contextos internacionais.

Desse modo, a Duboc (2019) ressalta o conflito epistemológico presente no documento ao trazer a visão de língua do ILF e, concomitantemente, hierarquizar conteúdos e, assim, perpetuar o ensino tradicional de conteúdos. A autora reflete

[c]omo pode um documento acolher os usos criativos, híbridos e locais do inglês em seus status de língua franca se o próprio documento organiza linear e hierarquicamente, temas, objetos de conhecimento e habilidades, com exemplos de conteúdos linguísticos fixos e estáveis? (DUBOC, 2019, p. 17).

O ILF em seu âmago propõe uma abordagem pós-curricular que onde ajusta-se o foco das regras e normas gramaticais para o encorajamento de negociações e atitudes que emergem das situações comunicativas do uso da língua. A autora conclui indicando que esse conflito dentro do documento possibilita a reflexão e a agência do docente como potencial intérprete e sujeito de sua própria prática pedagógica.

Silva, Ladeia e Cruz (2018) analisam a relação entre língua e cultura presente no ensino de línguas no Brasil e a visão trazida pela BNCC ao introduzir o conceito de Inglês como Língua Franca. As autoras apresentam um panorama do ensino de

línguas no Brasil e discutem como a Língua e tudo que ela implica, incluindo ensino, aprendizagem e objetivos, está envolta em uma política de poder.

Os autores apresentam alguns desafios relacionados à implementação dos princípios propostos pela BNCC no ensino de inglês. Um dos desafios mencionados é a superação da visão tradicional de que o inglês correto a ser ensinado é o falado por nativos de países como Estados Unidos ou Reino Unido. Nesse sentido, a visão do ILF reconhece a diversidade de repertórios linguísticos e culturais entre os falantes. O desafio está em garantir que professores e instituições educacionais incorporem essa visão, evitando perpetuar uma única variante como padrão.

Nos alinhamos com Silva, Ladeia e Cruz (2018) quando elas ressaltam que “[...] utilizar a língua franca significa ter amplo acesso ao mundo e ela pertence a todos que fazem uso dela.” (p. 611) Trazer essa perspectiva para o ensino de inglês na educação básica favorece uma educação linguística mais inclusiva, que valoriza as múltiplas culturas e identidades dos falantes de inglês ao redor do mundo. Por fim, os autores consideram que a implementação do ensino de ILF na BNCC foi um avanço na política linguística no Brasil, apesar de trazer alguns desafios para sua implementação efetiva.

Além disso, também consideramos necessário reservar um momento com os estudantes para que esse debate seja feito de modo a encorajar a reflexão sobre a importância do estudo de uma segunda língua e como isso enriquece seu conhecimento de mundo. Com essas contribuições, procuramos entender e estender a conscientização dos estudos linguísticos para além do senso comum ocorrido no cotidiano, onde o estudo de língua estrangeira em escola pública é desvalorizado e seu propósito questionado devido a uma visão onde o estudo de idiomas no ensino básico é ineficiente e ineficaz.

Em relação ao ensino de inglês na perspectiva de ILF, ele se torna uma ferramenta poderosa de inclusão e transformação social, especialmente para os estudantes indígenas. Estes alunos, muitas vezes marginalizados no sistema educacional, podem se beneficiar enormemente ao aprender o inglês como língua franca, pois ao legitimar diferentes formas de uso do idioma, ela reconhece e valida as diversas realidades socioculturais e linguísticas. Assim, a língua inglesa deixa de ser uma língua de dominação cultural e passa a ser um meio de comunicação global,

permitindo que estudantes indígenas se conectem com o mundo sem renunciar à sua identidade linguística e cultural.

Através dessa abordagem, o ensino do inglês promove o respeito à diversidade, incentivando a reflexão crítica sobre as desigualdades históricas associadas ao ensino de línguas estrangeiras. Estudantes indígenas, ao se apropriarem do inglês sob essa ótica, tornam-se protagonistas na comunicação intercultural, enriquecendo sua compreensão de mundo e ampliando suas oportunidades de participação em contextos globais, sem perder de vista suas raízes culturais. Desse modo, o ensino do inglês na perspectiva da língua franca pode ser visto como um meio de empoderamento e resistência para esses alunos, oferecendo-lhes novas formas de expressão e interação.

2.4 O TRABALHO PEDAGÓGICO PAUTADO PELO EIXO 'DIMENSÃO INTERCULTURAL'

A Base Nacional Comum Curricular organiza o componente de Língua Inglesa a partir de eixos que devem ser balanceados e trabalhados de forma conjunta para compor o currículo da disciplina. São eles: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Essa divisão propõe desafios para o docente que, por tempos, seguiu as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais que privilegiavam o eixo leitura e os conhecimentos linguísticos que se alinhavam nesse modelo, como introdução de vocabulário e regras gramaticais para que fosse possível desenvolver algum tipo de compreensão leitora. A partir da mudança de perspectiva, as dificuldades para os docentes passam a ser a integração entre os eixos propostos e a organização das aulas para que esses aspectos sejam contemplados.

A proposta aqui apresentada parte da opção de usar o eixo 'dimensão intercultural' como base para o trabalho com os outros eixos organizadores e, dessa forma, tornar a aprendizagem significativa e contextualizada. A justificativa para tal se dá através do entendimento de que a perspectiva da interculturalidade crítica no

ensino pode promover “[...] o diálogo intercultural [e] se possível construir uma nova perspectiva mais holística e plural em que todos os sujeitos socioculturais sejam reconhecidos como atores sociais e produtores de conhecimento.” (CANDAU, 2020, p. 681).

Focar o trabalho pedagógico com os eixos organizadores a partir do viés da chamada “Dimensão Intercultural” também uma forma de unir a proposta do documento em prol de uma educação transformadora dos sujeitos participantes do processo, sejam alunos ou docentes, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 1996). E, assim, todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem passam pela experiência da transformação intercultural.

Contudo, é preciso ressaltar qual a visão sobre a interculturalidade que é apresentada no documento. Rosa, Duboc e Siqueira (2023) analisam a dimensão intercultural na BNCC e criticam a forma como a interculturalidade se faz presente no documento. As autoras argumentam que a dimensão intercultural dentro da BNCC é superficial e limitada a uma visão funcional da interculturalidade. Esta abordagem trata a interculturalidade como uma competência a ser adquirida, mas não considera as experiências múltiplas e subjetivas dos alunos em suas interações com diferentes culturas.

A interculturalidade funcional, conforme definida pelas autoras, refere-se a uma visão prática e instrumental da interação intercultural, em que os estudantes aprendem a lidar com diferenças culturais de forma técnica, sem uma reflexão profunda sobre as relações de poder ou a valorização da diversidade. Elas criticam essa visão, pois ela reduz o potencial transformador da educação intercultural e mantém uma visão homogênea de cultura e língua, o que se reflete nos currículos prescritos pela BNCC.

Rosa, Duboc e Siqueira (2023) afirmam que essa interculturalidade funcional

[...] é apropriado por políticas estatais neoliberais para servir a lógica mercadológica, baseando-se nos pressupostos da superioridade cultural e da hospitalidade condescendente, buscando promover o diálogo, a tolerância e a convivência, sem questionar as assimetrias e as desigualdades típicas nas interações entre diferentes interlocutores. (p. 17)

Desse modo, a interculturalidade funcional na BNCC limitaria o papel da língua inglesa a uma ferramenta de interação global sem desafiar a hegemonia das variedades padrão do inglês ou questionar as relações de poder globais envolvidas no uso da língua.

Além disso, nesta pesquisa, partimos do entendimento de que língua e cultura são indissociáveis, e a proposta apresentada aqui é baseada no trabalho com a interculturalidade crítica de Candau (2020). Assim, aproveitando a discussão sobre interculturalidade presente no documento e no artigo de Rosa, Duboc e Siqueira (2023) defendemos que esse conceito perpassasse todos os outros eixos organizadores e não seja apenas um componente isolado do currículo da disciplina.

Assim, para fins pedagógicos propomos que a interculturalidade funcional identificada pelas autoras seja transformada em interculturalidade crítica pois o processo de ensino-aprendizagem transcende a mera adaptação a diferentes culturas e foca em uma reflexão mais profunda sobre as relações de poder, desigualdade e as dinâmicas sociais envolvidas no uso da língua. Além da valorização da diversidade linguística e cultural, a criação de uma consciência crítica e a inclusão de temas sociais e políticos dentro das aulas de língua.

Dessa forma, ao promover esses elementos, o ensino de inglês pode deixar de ser apenas uma ferramenta de adaptação pragmática (interculturalidade funcional) e se tornar um espaço para o desenvolvimento de um pensamento crítico e transformador (interculturalidade crítica). Assim, o eixo 'dimensão intercultural' passa a ser considerado chave para fazer a conexão entre os eixos organizadores, de modo que o ensino de língua inglesa se mostre coerente na sua função social e política dentro do currículo escolar.

O eixo 'oralidade' abriga as práticas discursivas em situações de uso oral da língua inglesa e, assim, abre caminhos para o trabalho com a construção de significados partilhados, ou não, entre os falantes, além da possibilidade de discutir “as características dos textos, dos falantes envolvidos e seus “modos particulares de falar a língua”, que, por vezes, marcam suas identidades [...]” (BRASIL, 2018, p. 245). Desse modo, o trabalho com formas orais de conhecimento que caracterizam os povos estudados de diferentes culturas, sem cair na estereotipação, é preferível ao trabalho de modos inautênticos de uso da língua.

É comum que os alunos tenham algum tipo de receio ao entrar em contato com a língua estrangeira; muitos não entendem que o processo de aquisição de um novo idioma passa pela fase de tentativa e erro. Assim, é importante que, ao trabalhar a interculturalidade crítica na perspectiva de Inglês como Língua Franca, os estudantes tenham consciência dos diversos usos possíveis e das diversas formas inteligíveis de relacionar determinado conhecimento. Uma opção para esse tipo de atividade é o trabalho com algum produto cultural que já faça parte de seu cotidiano; assim, eles podem se reapropriar do conteúdo e até produzir seu próprio artefato cultural, como uma música ou vídeo. É importante salientar que a cultura, ao mesmo tempo que cria indivíduos, é produto da criação humana (VIGOTSKI, 1988) e pode ser ressignificada inúmeras vezes a partir de diferentes lentes.

O eixo 'leitura', que até então era trabalhado de forma semelhante a uma abordagem instrumental, como um meio para alcançar um determinado objetivo, agora pode ser usado para explorar as práticas de interação do leitor com o texto e, a partir daí, abrir possibilidades de construção de significados e entendimento de outros pontos de vista. O trabalho a partir de gêneros textuais e a capacidade de viver a leitura através da análise crítica de práticas situadas que envolvam o texto e seu entendimento da perspectiva do outro desenvolve a alteridade e promove a autonomia dos estudantes através da oferta de diferentes modos de interpretação do mundo social. Alinhados com Freire (1996), entendemos que o eixo leitura pode trazer o amadurecimento necessário que faz parte do processo do vir a ser, a descoberta de novas experiências intelectuais produtoras de conteúdo que podem tornar-se um modo de intervenção no mundo a partir do encontro entre leitura e escrita.

Ademais, um trabalho interessante a se fazer com o eixo leitura é o de interpretar e reinterpretar as condições de produção do texto e seus objetivos. Esta é uma forma de trazer o que Freire (1996) chama de 'leitura verdadeira' e que incentiva um comprometimento do sujeito com o texto "[...] que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito." (Cap. 1.1).

O trabalho com o eixo leitura permite trazer à tona de forma mais estruturada, através do trabalho com gêneros textuais, um aspecto básico da educação

intercultural crítica que se consolida no ato de “[...] desvelar as formas de colonialidade presentes no cotidiano de nossas sociedades e escolas.” (CANDAU, 2020, p. 680). Isso pode ser feito ao apresentar diferentes pontos de vista sobre um mesmo texto e até mesmo o exercício de colocar-se no lugar do outro, como autor ou sujeito, para que outros valores possam ser incentivados, como a solidariedade e a justiça.

O eixo 'escrita' também viabiliza o trabalho com a interculturalidade ao considerar a natureza colaborativa do processo e a preocupação com a circulação social de cada texto. Além disso, o processo de escrita também envolve a consideração com os possíveis leitores e o desenvolvimento da habilidade como uma prática social permeada pelos elementos da comunicação presentes no processo de interação. Esse eixo permite o engajamento dos estudantes em um processo social criativo no qual eles devem fazer uso de ferramentas e conhecimentos culturais para vicejar (VIGOTSKI, 1988). Ademais, o uso de recursos verbais e não verbais em conjunto também contribui para o desenvolvimento de uma escrita que considere as diversas formas culturais presentes no idioma trabalhado e no público-alvo do texto.

Já o eixo 'conhecimentos linguísticos', constantemente confinado ao estudo de regras gramaticais, vai muito além do processo de decorar tabelas, tempos verbais e frases prontas. Esse eixo proporciona oportunidades de reflexão sobre variação linguística, discussões sobre adequação e inteligibilidade, além dos questionamentos sobre os usos da língua, comparando não apenas as culturas falantes de inglês como oferecendo brecha para desenvolver um melhor entendimento da própria língua materna, ao ser possível explorar relações de semelhança e diferença entre a língua inglesa, a língua portuguesa e outras línguas que porventura os alunos também conheçam. "Para além de uma comparação trivial, com vistas à mera curiosidade, o transitar por diferentes línguas pode se constituir um exercício metalinguístico frutífero, ao mesmo tempo em que dá visibilidade a outras línguas, que não apenas o inglês." (BRASIL, 2018).

O exercício de refletir sobre os conhecimentos linguísticos a partir da comparação e contraste com a língua materna e da inteligibilidade das construções em contexto de uso torna o trabalho com aspectos gramaticais menos engessado e

complicado para os alunos. Focar o estudo nos objetivos comunicativos e na dialogicidade da língua viva traz um novo olhar para esse eixo e o transforma em um objeto de comunicação.

De acordo com Freire (1996), a tarefa do educador é “a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado.” (Cap. 1.7). Assim, focar o conhecimento linguístico na compreensão e na comunicação de mensagens e não apenas em regras gramaticais trata-se de uma forma de gerar a coparticipação dos indivíduos no estudo da língua a partir da produção de conhecimento e hipóteses sobre o funcionamento dela.

Ademais, estamos alinhados com Vygotsky (1988) ao argumentar que “uma vez educadas, as pessoas fazem uso cada vez maior da classificação para expressar ideias acerca de sua realidade.” (p. 52). Assim, entendemos que o ensino de língua que abranja essa vertente intercultural crítica desenvolvida a partir do eixo “dimensão intercultural” possibilita ao alunado o desenvolvimento de processos mentais mais complexos de abstração, generalização e reflexão acerca de suas experiências práticas com a linguagem e os incentiva a ter um novo olhar para a maneira pela qual entendem a sociedade e, conseqüentemente, sua própria realidade.

Considerando o contexto intercultural e a interação entre estudantes e professores indígena e não indígenas, o trabalho pedagógico baseado no eixo “Dimensão Intercultural” proposto pela BNCC oferece uma oportunidade única para o desenvolvimento de uma educação transformadora e inclusiva. Para os estudantes indígenas, essa abordagem vai além da aprendizagem de uma língua estrangeira; ela promove a valorização de suas experiências, culturas e línguas, como o Guarani, ao mesmo tempo em que os integra a um contexto educativo mais amplo e intercultural. O foco na interculturalidade crítica também contribui significativamente para o amadurecimento intelectual tanto de estudantes indígenas quanto não indígenas, além de enriquecer a prática pedagógica dos professores. Ao confrontar e refletir sobre as relações de poder, desigualdade e diversidade cultural, o processo de ensino-aprendizagem se torna um espaço de troca e transformação mútua.

Essa abordagem também permite a inclusão de alunos de outros contextos culturais, ao valorizar a pluralidade de vozes e perspectivas. O ensino de inglês, quando pautado por uma dimensão intercultural crítica, deixa de ser um espaço de imposição cultural e se transforma em um ambiente de diálogo, onde diferentes realidades culturais são reconhecidas e respeitadas. Assim, esse tipo de trabalho pedagógico é essencial não apenas para a valorização das línguas e culturas dos povos originários, mas também para promover uma educação mais justa e equitativa, que reconheça e celebre a diversidade presente nas salas de aula brasileiras.

2.5 AS AULAS DE LÍNGUA COMO ESPAÇO INTERCULTURAL DE SABERES

Entre os desafios que ainda persistem na educação escolar indígena, focamos nas questões linguístico-culturais, visto que é algo que pode ser trabalhado durante o horário escolar, em diversos componentes curriculares, e não é totalmente dependente de instâncias superiores, como as secretarias de educação ou a União. Os docentes interessados em desenvolver um trabalho que valorize os saberes culturais e linguísticos dos alunos ao detectar essa necessidade podem trabalhá-la ao longo das aulas.

Entendemos que as aulas de línguas sejam o momento oportuno para trabalhar questões linguístico-culturais de forma que essa vivência seja compartilhada entre os alunos a fim de integrar estudantes indígenas e não indígenas. Além disso, no caso dos estudantes que são transferidos para escolas regulares, esse trabalho também incentiva o sentimento de pertencimento na nova instituição e atenua o choque de culturas que eles estiverem, porventura, sentindo durante essa transição.

Ao serem transferidos para uma escola regular, os alunos da aldeia *Ka'Aguy Hovy Porã* param de estudar sua língua materna formalmente, e esta é substituída pelo estudo da Língua Portuguesa, e em menor grau, a Língua Inglesa. O impacto da introdução do estudo da língua portuguesa e da língua inglesa ao mesmo tempo

em que ocorre a interrupção do estudo de sua língua materna, no caso dos estudantes em questão é o Guaraní Mbyá, ainda é desconhecido na educação escolar indígena. Contudo, isso é causa e consequência da baixa produção de material didático e pedagógico nessas línguas, além da desvalorização e do apagamento que isso gera.

Apesar disso, não descartamos a importância dos estudos das línguas que fazem parte do currículo tradicional do ensino fundamental. O estudo e apropriação da Língua Portuguesa e da língua estrangeira possui poder de gerar novas formas de resistência e epistemologias indígenas para contribuir na sua luta por direitos.

Hooks (2017), ao tratar da aquisição da Língua Inglesa por pessoas escravizadas nos Estados Unidos e seu uso para além da forma padrão, afirma que a aquisição da língua vigente e consequente ruptura com suas normas mais tradicionais tem o poder de, não apenas

[...] possibilitar a resistência à supremacia branca, mas também o de forjar um espaço para a produção cultural alternativa e para epistemologias alternativas - diferentes maneiras de pensar e saber que [são] cruciais para a criação de uma visão de mundo contra hegemônica. (Hooks, 2017. p. 228)

Assim, o estudo de outras línguas pode contribuir para a luta indígena, abrir novas possibilidades de movimentos de resistência e ampliar o acesso e divulgação dos saberes ancestrais desses povos.

Segundo a autora, aprender a língua estrangeira é uma forma de um povo subjugado recuperar sua voz e seu poder pessoal e coletivo dentro de um contexto de dominação (Hooks, 2017). Isto, de fato, ocorre e ocorreu com as populações indígenas do Brasil que passaram por diversos momentos de genocídio pelo poder dominante. Desse modo, o ensino de línguas deve ser voltado para a conscientização do modo como estes idiomas funcionam e como esse conhecimento linguístico pode agregar sentido em sua existência no mundo contemporâneo.

À vista disso, a autora traz a concepção de que podemos usar a língua do opressor, no caso dos estudantes indígenas, a língua portuguesa e a língua inglesa e transformá-las para que se voltem contra os padrões para que, assim, seja possível realizar a mudança de paradigma da realidade. Assim, “[f]azemos das nossas palavras uma fala contra hegemônica, libertando-nos por meio da língua.”

(Hooks, 2017.p. 233).

As aulas de língua também podem ser utilizadas como instrumentos para desenvolver o que Candau (2020) chama de interculturalidade crítica ao questionar o uso da língua e como esta foi usada para reforçar as diferenças e desigualdades construídas historicamente entre diferentes grupos sociais. Desse modo, a interculturalidade

aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados. (CANDAU, 2020 p. 680).

Esses momentos podem fomentar discussões com estudantes indígenas e não indígenas sobre o papel da linguagem na formação da sociedade e a importância de aprender uma segunda língua, ou língua estrangeira, de forma a acessar novos grupos socioculturais e (des)construir as relações entre os indivíduos que historicamente foram explorados no Brasil. Assim, a interculturalidade na educação indígena busca promover uma convivência mais equitativa entre culturas, rompendo com as hierarquias estabelecidas pelo colonialismo e reconhecendo as cosmovisões indígenas, suas línguas e seus conhecimentos como base do currículo educacional.

Esta visão é importante pois os estudantes indígenas que chegam em uma escola regular com organização tradicional de disciplinas se deparam com a colonialidade que faz parte da estrutura da educação no Brasil. Segundo Junio e Oliveira (2023), as culturas orais historicamente são classificadas como primitivas e sofrem para conseguir seu lugar na educação tradicional colonial funcional. Esta educação possui grande foco na valorização da leitura e escrita, secundariza a oralidade, os saberes culturais e as práticas sociais das comunidades indígenas, e, dessa forma, acaba impossibilitando o diálogo complexo que permite a negociação e discussão das diferenças entre os indivíduos. Ainda de acordo com os autores é preciso que a educação intercultural vá além da relação funcional de reconhecimento de diferenças entre os indivíduos.

Alinhados com Candau (2020), eles ressaltam que é necessário que os

processos de formação da cultura e da identidade desses povos sejam entendidos como plurais e múltiplos, fugindo do essencialismo homogeneizador tão comum no discurso hegemônico do colonizador. Além disso, também salientam a importância da “[...] formação continuada autocrítica sobre o processo pedagógico, pessoal e profissional de professores [...]” (Junio & Oliveira, 2023. p. 81), ressaltando que é necessário que os cursos possuam interatividade para um melhor aproveitamento da perspectiva intercultural.

Nascimento (2019) afirma que somos ensinados a nos comunicar dentro de nossas comunidades e, na escola, aprendemos a nos submeter a normas de monitoramento da linguagem que aproximam os estudantes da língua do colonizador. Para o autor, o estudo da gramática normativa cumpre esse papel de manutenção da colonialidade dentro do sistema educacional. Assim, uma proposta para as aulas de língua portuguesa ou inglesa na perspectiva intercultural deve englobar um debate sobre a língua e a ideia do que é falar.

No intuito de fugir da tradição de ensinar linguagem através dos compêndios gramaticais, docentes podem fomentar o debate sobre a ideia de língua e como ela reflete as características dos falantes. No caso de língua estrangeira, o debate também pode ser pautado no uso do Inglês como Língua Franca, no acesso à informação e bens culturais e científicos que uma língua adicional proporciona e nas formas de resistência que surgem dentro desse contexto linguístico.

Nascimento, Quadros e Fialho (2016) apresentam exemplos práticos dessa interculturalidade em escolas indígenas de Roraima, onde as interações são marcadas tanto pela valorização das culturas indígenas quanto pela inserção de práticas da cultura nacional, como desfiles cívicos e projetos escolares. Essas práticas interculturais mostram que, embora haja uma tentativa de equilíbrio e respeito entre as culturas, muitas vezes a relação é hierárquica, com a cultura não indígena sendo vista como superior, o que pode dificultar uma verdadeira reciprocidade.

Os autores destacam que a educação intercultural indígena deve promover não só a troca de conhecimentos, mas também o reconhecimento das desigualdades históricas entre os grupos socioculturais, apontando a necessidade de criar uma sociedade onde as diferenças culturais sejam vistas como constitutivas

da democracia e não como sinônimos de desigualdade . Assim, é importante que no contexto da educação escolar indígena, a interculturalidade deveria se manifestar em práticas pedagógicas e culturais que integram tanto elementos da cultura indígena quanto da cultura dominante.

Nascimento, Quadro e Fialho (2016) questionam o sistema educacional reducionista que trabalha a interculturalidade funcional ao afirmar que “[é] necessário, portanto, romper com a ideologia do sistema educativo nacional, que se utiliza da interculturalidade de forma simplista, reduzindo as complexidades culturais dos povos indígenas a alguns símbolos como: comidas, danças, roupas e heróis.” [p. 213]. Desse modo, torna-se imperativo o trabalho com outros aspectos que compõe a cultura dos povos originários, como por exemplo a literatura e a língua indígena. Temas ainda pouco abordados no dia a dia das instituições de ensino.

No caso de estudantes que estejam passando pelo processo do bilinguismo, como os alunos indígenas, as aulas de língua podem ser o espaço ideal para que eles possam encontrar suporte para consolidar os conhecimentos em sua língua materna, além de aprender fundamentos de uma outra língua. Nascimento (2014) aponta que a educação bilíngue intercultural é um modelo que busca não apenas a transição linguística, mas a manutenção e o desenvolvimento das línguas indígenas como meios de instrução e como áreas de conhecimento.

Desse modo, entendemos que o bilinguismo de manutenção e de enriquecimento são defendidos como alternativas para preservar e promover as línguas indígenas, contrapondo-se às políticas de assimilação cultural que predominavam no passado. Na educação bilíngue de enriquecimento, as línguas indígenas são ensinadas tanto para comunidades indígenas quanto para a população não indígena, visando ao bilinguismo aditivo, em que as duas línguas são igualmente valorizadas.

Candau (2020) ainda ressalta a importância de ajustar a perspectiva educacional para uma em que “os sujeitos socioculturais sejam reconhecidos como atores sociais e produtores de conhecimento.” (p. 681) A interculturalidade crítica visa promover uma transformação das relações sociais, políticas e econômicas entre grupos culturalmente diferentes, buscando superar as desigualdades estruturais

geradas pelo colonialismo. O diálogo intercultural é visto como essencial, não para a homogeneização, mas para o enriquecimento mútuo, reconhecendo as particularidades de cada cultura sem a imposição de uma sobre a outra.

Ao integrar alunos indígenas e não indígenas em escolas regulares, os profissionais da educação devem prestar atenção ao fato de que esses alunos provenientes de comunidades indígenas estão vivenciando todo um novo processo de aprendizagem, para além dos componentes curriculares tradicionais oferecidos pela escola. Desse modo, é preciso, sobretudo, sensibilidade ao tratar as questões culturais, pois esses alunos também estão no processo de aquisição da cultura escolar da instituição. A interculturalidade, neste contexto, é vista não apenas como um espaço de troca, mas também como um processo de resistência, adaptação e reivindicação da identidade cultural indígena dentro de um sistema educacional que historicamente marginalizou esses povos.

Fica evidente a importância das práticas pedagógicas interculturais nas aulas de língua na educação básica e seu papel crucial para a valorização e preservação das línguas e culturas dos povos indígenas dentro do ambiente escolar. Essas práticas não apenas promovem a inclusão e o respeito à diversidade cultural, mas também ajudam a desconstruir a visão simplista e estereotipada de cultura imposta pelo colonizador. Trabalhar com aspectos linguístico-culturais em salas de aula com estudantes indígenas e não indígenas oferece a oportunidade de desafiar a hegemonia cultural e construir um espaço de resistência e reivindicação identitária.

Ao integrar saberes indígenas e não indígenas, as aulas de língua tornam-se espaços privilegiados para o diálogo intercultural, onde as diferenças são não apenas reconhecidas, mas valorizadas como parte essencial da formação de uma sociedade democrática e plural. Esse processo possibilita a criação de novas formas de pensar e agir, rompendo com as hierarquias culturais estabelecidas pelo colonialismo e promovendo uma convivência equitativa e reflexiva entre as culturas. Assim, a educação intercultural, ao focar no ensino e valorização das línguas indígenas, não só preserva esses saberes, mas também contribui para a formação de sujeitos capazes de se posicionar criticamente frente às dinâmicas sociais contemporâneas .

3 METODOLOGIA

3.1 METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO DE PRODUTO

A pesquisa pauta-se na metodologia de desenvolvimento de produto (RIZATTI et al, 2020), que descreve o processo de desenvolvimento de um produto educacional a partir de etapas definidas previamente que seguem um determinado caminho partindo de sua pré-concepção, passando pela idealização até sua aplicação e avaliação. Concordamos com Rizatti et al (2020) no que tange à incompletude dos produtos educacionais (doravante PE) desenvolvidos dentro dos mestrados profissionais, pois estes sempre estarão sujeitos a adaptações e revisões por parte dos docentes que vierem a usar o PE.

Segundo os autores, apesar de o PE ser desenvolvido a partir de determinado contexto sócio-histórico, este tem como função ser um tipo de interlocutor entre diferentes contextos educacionais brasileiros. E por isso,

os PE desenvolvidos no locus dos MP não são imutáveis. Nos aventuramos a dizer, que por possuírem licenças Creative Commons e atenderem às cinco liberdades, estes produtos não estão totalmente prontos e/ou fechados. (RIZZATI ET AL, 2020, p. 2)

Dessa forma, o produto desenvolvido nesta pesquisa foi pensado para um contexto de escola pública regular que recebe alunos indígenas aldeados que precisam completar seus estudos fora de sua comunidade. Contudo, o uso desse PE não se limita ao contexto acima e pode ser adaptado, complementado e transformado a depender da proposta pedagógica do docente que for utilizá-lo.

Para Rizatti et al (2020) os produtos educacionais resultantes dos programas de mestrado profissional devem ser elaborados a partir de um problema ou reflexão de pesquisa que tenha origem na prática pedagógica profissional, além de apresentar diversas características que o enquadrem no padrão de qualidade exigido pelas universidades. Segundo os autores, é necessário que o produto seja desenvolvido e apresente além de sua descrição,

especificações técnicas, ser compartilhável, registrado em plataforma, apresentar aderência às linhas e aos projetos de pesquisa do PPG, apresentar potencial de replicabilidade por terceiros, além de ter sido desenvolvido e aplicado para fins de avaliação, prioritariamente, com o

público-alvo a que se destina. (RIZZATI ET AL, 2020, p. 4)

Usando como ponto de partida o detalhamento sugerido pelos autores, o desenvolvimento do produto dessa pesquisa se baseou nessas categorias a fim de cumprir os requisitos para ser avaliado, discutido, refletido e (re)utilizado em diferentes contextos. O PE será registrado na plataforma da EduCAPES de forma a ampliar as possibilidades de compartilhamento e acesso por outros docentes e pesquisadores interessados.

De acordo com o Relatório do Grupo de Trabalho Produção Tecnológica da CAPES (BRASIL,2019b) que dita as tipologias de produtos educacionais, o PE proposto nesta pesquisa enquadra-se no tipo descrito como “Material Didático/Instrucional” devido a seu objetivo de mediar processos de ensino e aprendizagem, além de trazer atividades digitais, material textual e o próprio glossário.

3.2 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

A proposta de Rizatti et al (2020) consiste na metodologia do processo e produto educacional e sugere o desenvolvimento do produto e da pesquisa a partir de etapas que guiam o pesquisador desde a pré-concepção do produto e da pesquisa até a análise dos resultados da aplicação do produto em questão. Esta proposta prevê uma padronização do processo de construção e concepção do produto, além de uma forma de encorajar a reflexão sobre o produto e sobre sua qualidade e aplicação. A metodologia está organizada em etapas, a saber: pré-concepção, pesquisa, análise e síntese, prototipagem, avaliação e análise dos resultados.

QUADRO 1

Quadro resumitivo das etapas da metodologia do desenvolvimento de produto de acordo com Rizatti et al. (2020)		
ETAPA	AÇÕES DA ETAPA	ESPECIFICAÇÕES
1. Pré-concepção	I. Fatores motivacionais da pesquisa II. Escolha da metodologia III. Definição do referencial teórico	
2. Pesquisa	I. Levantamento do referencial teórico. II. Levantamento de PE semelhantes. III. Levantamento de artigos na temática da pesquisa. IV. Definição do público-alvo.	I.I. Legislação sobre educação indígena; BNCC; Interculturalidade. IV. Público-alvo: professores de escolas públicas regulares que atendem a estudantes indígenas.
3. Análise e síntese	I. Estabelecer necessidades. II. Organizar o referencial teórico. III. Análise de como o produto atende ao público-alvo.	
4. Prototipagem	I. Elaboração do questionário de caracterização do público-alvo. II. Elaboração de questionário de sondagem sobre o PE pretendido. III. Elaboração do Glossário.	
5. Avaliação	I. Aplicação dos questionários de avaliação.	I. Anexo 3 e Anexo 4
6. Análise dos resultados	I. Análise e divulgação dos resultados dos questionários.	

3.3 PRÉ-CONCEPÇÃO DA PESQUISA

A etapa da pré-concepção da pesquisa consiste em identificar quais os fatores que motivaram o desenvolvimento do produto educacional. Segundo Rizatti et al (2020), esta etapa deve incluir informações a respeito do conhecimento prévio do pesquisador sobre o assunto e/ou função do produto educacional, neste momento também é possível compreender de qual ponto o pesquisador partiu para iniciar a pesquisa. Além disso, é nesta etapa que o pesquisador constata o problema de pesquisa e explica como surgiu o *insight* da resolução do mesmo. As pesquisas preliminares que foram realizadas antes do desenvolvimento do produto, a definição da metodologia usada para confeccioná-lo e avaliá-lo, e a definição do referencial teórico também podem ser descritas nesse momento de pré-concepção.

A pesquisa originou-se partindo das inquietações profissionais geradas na experiência como professora de Língua Inglesa para os anos finais do Ensino Fundamental, observando os desafios que os estudantes enfrentam para que seja possível aprender o básico da língua e efetivamente fazer uso dela. A experiência de lecionar na rede pública é laboriosa e mostra-se ainda mais pungente quando encontramos estudantes que não compartilham a mesma língua materna e os mesmos traços culturais.

Assim, por não possuir experiência prévia com alunos indígenas, ao chegar na escola, várias foram as dificuldades que se apresentaram para compreender esses alunos, tais como: frequência, rendimento, motivação, barreiras culturais e linguísticas, socialização, acesso a material didático específico, formação adequada do corpo docente, entre outros. Dentre elas, nesta pesquisa focamos nas dificuldades linguísticas de modo a tentar superar ou ao menos mitigar os desafios impostos pelas diferenças linguístico-culturais.

A pré-concepção da pesquisa baseou-se, então, na percepção da dificuldade dos alunos indígenas, provenientes da aldeia Mata Verde Bonita, em Maricá, falantes de guarani Mbyá de integrar-se às aulas da escola regular ao qual são encaminhados após o término dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A instituição em questão, assim como o corpo docente, não eram adequadamente

preparados para receber tal público, visto que não havia falantes de guarani na escola e nem carga horária específica para que os estudantes pudessem continuar o estudo formal de sua língua nativa. Desse modo, foi constatada a urgente necessidade de contemplar e integrar os estudantes indígenas no contexto escolar referido.

Para além dessa transição entre segmentos do ensino fundamental que já se mostra desafiadora para todos os alunos, especialmente os estudantes do sexto ano, que precisam compreender a nova dinâmica das disciplinas, da troca de professores, da adaptação aos novos horários de aula e da organização escolar, os alunos indígenas ainda passam por muitas outras mudanças que tornam esse processo de ajuste ainda mais árduo. Esses estudantes também precisam entender a mudança de cultura escolar, o deslocamento da aldeia até a escola, o jeito de se expressar dos outros alunos e professores não indígenas, ademais, ainda precisam lidar com a ausência do estudo formal de sua língua materna e a introdução da língua inglesa.

Nesse contexto, a criação do glossário para auxiliar estudantes e professores que desejam interagir, aprender e ensinar a língua dos alunos indígenas foi a opção encontrada para contribuir com a solução do problema em questão. Compreendemos a necessidade de trazer o estudo das línguas de forma concomitante e comparativa para que tanto estudantes indígenas, quanto pessoas não indígenas, assim como outros estudantes e professores, possam ampliar seu conhecimento dentro dessa tríade linguística que compõe o currículo e o público-alvo da escola.

Para isso, foram feitas pesquisas preliminares à procura de material didático oficial que desse conta dessa relação linguística dentro da instituição de ensino e que contemplasse os estudantes em questão. A busca por material didático feita em 2022 não obteve resultados, pois a escola não dispunha de nenhum material em guarani e nenhum especialista que pudesse fazer alguma escolha informada. Por isso, o uso de um glossário se mostrou uma solução interessante e pertinente para utilização nas práticas pedagógicas dos docentes da escola.

Assim, foi decidido aplicar a metodologia de processo e desenvolvimento de produto para suprir a carência de material didático e de apoio que relacionasse a língua portuguesa, a língua guarani Mbyá e a língua inglesa que foi recém inserida

no currículo desses estudantes. Esta metodologia permite integrar pesquisa teórica com práticas pedagógicas, garantindo que o produto final seja tanto teoricamente fundamentado quanto pedagogicamente eficaz. O desenvolvimento do glossário seguiu as diretrizes estabelecidas por Rizatti et al (2020) para que sua utilização possa ser reconhecida e divulgada posteriormente.

3.4 PESQUISA

Dentro da proposta de Rizatti et al, a etapa da pesquisa consiste em estabelecer o referencial teórico-metodológico do produto educacional e fazer o levantamento de pesquisas semelhantes. Além disso, também se faz necessário estabelecer as características, necessidades de ensino-aprendizagem do público-alvo e o contexto em que se encontra a pesquisa. Nessa etapa também é reiterado o problema de pesquisa e as possíveis soluções para que essa questão seja superada.

A organização da metodologia da pesquisa baseia-se na proposta de Rizatti et al (2020), o referencial teórico será apresentado partindo do desenvolvimento da discussão do problema na legislação brasileira que trata da educação indígena e sua implementação em território nacional. Desde a Constituição de 1988, que reconheceu e assegurou o direito dos povos originários à sua cultura, língua e costumes ancestrais, passando por políticas públicas curriculares específicas para a educação indígena (BRASIL, 1999b), até a legislação mais recente que introduziu a obrigatoriedade do ensino de cultura e história afro-brasileira e indígena dentro do currículo das escolas regulares (BRASIL, 2008).

Para além da legislação referente aos povos originários e a educação indígena, também debateremos como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) traz a possibilidade da interculturalidade como eixo organizador do ensino de língua inglesa e como essa perspectiva pode ser aplicada na prática docente no contexto da educação básica com alunos indígenas e não indígenas. Esse eixo organizador é basal para o entendimento do ensino de línguas como espaço

intercultural de construção de saberes e expansão das possibilidades de ensino e aprendizagem no contexto de escolas que recebem alunos com diferentes bagagens culturais.

Alinhados com Candau (2020), entendemos a interculturalidade como um processo de desenvolvimento e reconhecimento das diferentes perspectivas trazidas ao ambiente escolar por cada um dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, buscamos valorizar os processos de formação cultural dos estudantes indígenas ao mesmo tempo que procuramos melhor auxiliá-los na transição dos momentos escolares. As aulas de língua do ensino regular, língua portuguesa e língua inglesa servirão como catalisador para a confecção e discussão das questões tratadas nesta pesquisa. Contudo, ressaltamos que o debate não se limita apenas ao eixo de linguagens e pode ser expandido para todos os componentes curriculares, de acordo com o desejo de cada docente.

Considerando os autores e textos mencionados, foi também realizada uma pesquisa de produtos educacionais pertinentes ao tema da pesquisa. A busca ocorreu na plataforma EduCAPES, utilizando critérios de filtragem por palavras-chave relacionadas ao tema e ao problema de pesquisa, conforme exposto no Quadro 2. Constatamos a insuficiência e escassez de produtos educacionais que congreguem o ensino de língua portuguesa, inglesa e guarani na educação básica, especialmente em contextos de escolas regulares que atendem alunos indígenas.

Para estabelecer a relação com outras pesquisas da área, foram feitas buscas com os termos e palavras-chave do produto educacional proposto como “Ensino de Língua Guarani”, “Ensino de Língua Inglesa Intercultural”, “Glossário de Língua Inglesa” e “Glossário de Língua Guarani” na plataforma EduCAPES. Esses termos foram escolhidos, pois, ao pesquisar palavras-chave que agregassem língua inglesa e língua guarani juntas, nenhum resultado foi encontrado. O mesmo ocorreu ao pesquisar produtos e pesquisas que agregassem as línguas português, inglês e guarani.

Desse modo, para fins de análise com resultados mais relevantes, escolhemos pesquisar pelos termos separadamente, conforme apresentado acima. Também é importante ressaltar que foram pesquisados produtos publicados nos intervalos dos últimos dez anos, ou seja, de 2013 a 2023, os resultados fora desse

intervalo foram ignorados.

Ao pesquisar por produtos educacionais relacionados ao ensino de língua guarani e a glossário guarani, foram encontrados produtos ligados à formação de professores nessa língua, questões linguísticas de tempo, aspecto e modalidade da língua guarani e saberes indígenas na escola. É válido destacar que nenhum glossário Guarani Mbyá foi encontrado durante as pesquisas. Quanto à pesquisa com os termos relacionados ao ensino de língua inglesa na perspectiva intercultural, os resultados foram ao encontro do desenvolvimento de uma consciência crítica intercultural e a motivação que essa perspectiva pode trazer aos estudantes. Em relação a produtos no formato de glossário que contenham a língua inglesa, muitos dicionários de verbos e verbetes foram encontrados, porém nenhum que agregasse uma língua indígena ou mais do que a tradicional dupla Português-Inglês.

Quadro 2: Pesquisa na Plataforma EduCAPES

Pesquisa na Plataforma EduCAPES sobre os produtos relativos a “Ensino de Língua Guarani, Glossário língua inglesa, Glossário de língua guarani, Ensino de Língua Inglesa Intercultural”. Trabalhos encontrados:		
<u>Termos de busca</u>	<u>Produtos encontrados</u>	<u>Autor (es)/ ano</u>
Ensino de Língua Guarani	Formação de Professores Indígenas pela Universidade Federal da Grande Dourados: a gênese da licenciatura intercultural indígena Teko Arandu (livro digital) http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/738057	Editora MultiAtual Rosendo, Ailton Salgado 2023
Ensino de Língua Guarani	Tempo, aspecto e modalidade na língua Guaraní Mbyá (Tambeopé) (livro digital) http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/614517	Cabral, Ana Suelly Arruda Câmara Rossi, Ana Helena Carvalho, Mauro Luiz 2013
Ensino de Língua Inglesa Intercultural	A interculturalidade como fator motivacional no aprendizado de língua inglesa (livro digital) http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/664401	Werner, Maristela Pugsley Pazello, Elizabeth Carlesso, Simone 2020
Ensino de Língua Inglesa Intercultural	Sequência didática de Língua Inglesa: perspectivas de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica (Sequência didática) http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/559855	Santos, Daiana Ribeiro, Anália Keila Rodrigues Sousa, Bernardina Santos Araújo de 2019
Glossário língua inglesa	Proposta de verbetes para um e-dicionário de verbos da Língua Inglesa: foco no aprendiz brasileiro da educação básica (e-dicionário) http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/701693	Polizer, Alex Sandro da Silva Zacarias, Regiani Aparecida Santos 2022
Glossário língua inglesa	E-Dicionário escolar de verbos português/inglês – dicionário dos cem verbos (e-dicionário) http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/599228	Marques, Giseli Sampaio de Oliveira Zacarias, Regiani Aparecida Santos 2021
Glossário língua guarani	Saberes dos indígenas guarani de Aracruz -ES compartilhados na escola (livro digital) http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/564203	Anjos, Welington Batista dos Sad, Lígia Arantes 2018

Considerando, então, os resultados da pesquisa na plataforma da CAPES, fica evidente o vácuo epistemológico em relação ao ensino de línguas para a população indígena. Nenhum resultado apresentou um produto semelhante ao proposto nesta pesquisa e não há relatos de glossários em guarani Mbyá publicados oficialmente. Desse modo, o PE se insere nesse lugar para contemplar estudantes e professores que necessitem de novas formas de ensinar e aprender essas línguas a partir do viés intercultural.

A pesquisa na Plataforma de Periódicos da CAPES sobre artigos relacionados à temática do PE foi feita de forma semelhante à pesquisa de produtos educacionais para manter a linha metodológica. Foram pesquisados os seguintes termos de busca: “Ensino de Língua Guarani”, “Ensino de Língua Inglesa Intercultural”, “Glossário de Língua Inglesa” e “Glossário de Língua Guarani”. Este último não retornou nenhum resultado sequer, indicando novamente um vácuo epistemológico nessa área em específico. Também é importante ressaltar que foram listados apenas artigos entre 2012 e 2023 pois buscamos por artigos atualizados levando em consideração também as atualizações das legislações educacionais vigentes neste período.

Quanto aos resultados encontrados para a busca de “Ensino de Língua Guarani” os resultados mais relevantes foram escolhidos por tratarem do assunto em uma perspectiva linguística focada nas questões bilíngues dos estudantes indígenas. O artigo de Velásquez (2021) aborda o ensino das línguas guarani e portuguesa nas comunidades indígenas do Paraná e destaca a importância de considerar essas particularidades para promover uma educação bilíngue eficaz e culturalmente relevante.

O autor afirma que “se ensinar línguas é uma tarefa complexa, ensinar uma segunda língua se torna um desafio ainda mais difícil, pois sua concretização não é uma tarefa simples.” (VELÁSQUEZ, 2021. p. 55) Essa afirmação vai ao encontro com a experiência que motivou o desenvolvimento dessa pesquisa e reitera a necessidade de reflexão do ensino de línguas. Isso se aplica especialmente no contexto das comunidades indígenas, onde a segunda língua (português) pode não ser aceita pelos estudantes ou seus pais, e onde os materiais didáticos específicos para a língua guarani muitas vezes são insuficientes ou inexistentes. Essa conclusão

do autor reafirma a importância de materiais didáticos como o glossário proposto neste trabalho.

A busca dos termos “Ensino de Língua Guarani” também trouxe um artigo que trata do ensino de guarani em uma aula de língua portuguesa, o que reflete a posição desta pesquisadora quanto à possibilidade das aulas de linguagem como espaço intercultural de saberes. Cañizares (2023) justifica sua pesquisa ao abordar o silenciamento da literatura indígena nas escolas que resulta em desconhecimento do valor comunicativo e cognitivo do léxico dessa língua para a promoção do diálogo com a literatura não indígena.

A intervenção da autora incluiu exercícios de conexão, completar, selecionar e perguntas sobre o texto, visando à apropriação de um breve repertório lexical do omaguá/kambeba. Após essa intervenção, a autora concluiu que os exercícios influenciaram positivamente a percepção de conhecimento lexical da língua omaguá/kambeba no grupo que participou do ensino com ênfase no léxico, evidenciando a eficácia da Abordagem Lexical para o ensino de vocabulário em contextos de língua portuguesa que integram literatura indígena. Desse modo, concluímos que os artigos de Velásquez (2021) e Cañizares (2023) corroboram com a percepção de que o trabalho com o ensino de línguas indígenas na escola dentro de aulas de língua pode ser realizado com sucesso e contribui para a valorização dos aspectos socioculturais dos povos originários.

Quanto aos resultados provenientes da busca pelos termos “Ensino de Língua Inglesa Intercultural” selecionamos dois artigos que abordam a interculturalidade no ensino de línguas, com foco na língua inglesa. Ambos utilizam metodologias que integram perspectivas críticas e interculturais promovendo uma compreensão profunda da relação entre língua e cultura.

Silva (2019) desenvolveu atividades de escuta e leitura de entrevistas seguidas por discussões em sala de aula sobre percepções dos alunos quanto aos sotaques e nacionalidades dos falantes de inglês. Essas atividades são complementadas por debates sobre a presença global da língua inglesa e suas implicações socioculturais. O objetivo é desenvolver uma consciência crítico-linguística e combater preconceitos linguísticos.

Assim, a autora conclui que a competência intercultural não é uma qualidade

intrínseca às relações humanas, mas sim uma habilidade que precisa ser intencionalmente desenvolvida na educação. A pesquisa destaca que a escola e os professores devem aproveitar a natureza plural e a multifacetada do ensino de língua inglesa a fim de formar cidadãos capazes de aprender a língua de forma crítica, sem se submeter a modelos culturais dominantes. Por isso, a co-construção de um ensino intercultural efetivo requer o compromisso conjunto de escola, professores e alunos.

O artigo de Andrade e Souza (2019) discute a importância da relação entre diferentes culturas no ensino de línguas, adotando uma abordagem metodológica que enfoca a compreensão das interações culturais por meio de grupos de trabalho e práticas educacionais que respeitam as diferenças culturais dos alunos. A metodologia enfatiza a inclusão do componente cultural como parte central do processo educativo. Este enfoque visa promover o reconhecimento e o respeito pelas diferenças culturais, incentivando uma educação crítica e emancipatória.

As autoras ressaltam a necessidade de uma epistemologia intercultural e de uma pedagogia do pluralismo como estratégias para combater o colonialismo ainda presente nos estudos de línguas. A interculturalidade é vista como uma prática educativa que envolve o diálogo e a interação entre diferentes culturas, criando espaços de aprendizado mútuo e tensionamento positivo. Fica evidente que ambos os artigos convergem na valorização da interculturalidade como elemento essencial no ensino de línguas. Eles compartilham a perspectiva de que a educação deve promover a compreensão e o respeito pelas diferenças culturais, utilizando a interculturalidade como base teórica para desenvolver práticas educativas que reconheçam e valorizem a diversidade cultural dos alunos.

Entendemos que estes princípios são particularmente relevantes para o ensino de língua inglesa para alunos indígenas, onde o reconhecimento cultural, o diálogo intercultural e a promoção da diversidade linguística podem enriquecer o processo educativo, fortalecendo a identidade cultural dos estudantes e promovendo uma aprendizagem significativa e autônoma. Nesse viés intercultural também cabe questionar e desafiar as relações de poder e dominação presentes no ensino de línguas, incentivando os estudantes indígenas a se tornarem agentes críticos e reflexivos em seu aprendizado.

Finalmente, ao buscar artigos que apresentassem relatos de uso e/ou desenvolvimento de glossários bilíngues, não foram encontrados resultados com o uso da língua guarani. Contudo, foi encontrado um artigo que trazia o processo de elaboração de um glossário bilíngue de colocações da área médica, com o par linguístico português-inglês. Todavia, Dias (2012) elaborou o glossário fundamentando-o na linguística de corpus e em dois corpora autênticos para organizar os termos no par linguístico português-inglês focando no conteúdo médico da área de reumatologia.

Apesar de o processo de elaboração do glossário de Dias (2012) ser meticulosamente estruturado e específico, ele não pode ser replicado para línguas indígenas por falta de corpora autênticos e a variedade de línguas indígenas dentro do mesmo ramo linguístico, além da falta de consenso e padrão ortográfico do guarani e das línguas indígenas no geral. Dessa forma, fica evidente que o produto proposto nesta pesquisa não encontra artigos ou produtos semelhantes que tratem do vocabulário ou das línguas em questão interrelacionadas.

Assim, apesar de a pesquisa com os termos de busca retornarem alguns resultados aparentemente relevantes, eles não englobam em sua totalidade os aspectos levantados nesta pesquisa. A partir daí, é possível afirmar que o produto educacional e a pesquisa encontram-se em um vácuo que buscamos mitigar para ajudar suprir essa necessidade dos estudantes e docentes.

Quadro 3: Pesquisa na Plataforma de Periódicos da CAPES

Pesquisa na Plataforma de Periódicos da CAPES sobre os artigos relativos a “Ensino de Língua Guarani, Glossário língua inglesa, Glossário de língua guarani, Ensino de Língua Inglesa Intercultural”. Trabalhos encontrados:		
<u>Termos de busca</u>	<u>Artigos encontrados</u>	<u>Autor (es)/ ano</u>
Ensino de Língua Guarani	O Ensino de Língua Guarani e Portuguesa em comunidades indígenas no Paraná https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=&id=W3193680225	Velasquez, Pedro Pablo 2021
Ensino de Língua Guarani	Léxico omaguá/kambéba (família tupi-guarani) em poema indígena: Abordagem lexical numa aula de língua portuguesa https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=&id=W4392151073	Cañizares, Kathia Alexandra Lara 2023
Ensino de Língua Inglesa Intercultural	Considerações sobre o legado de Freire para o ensino de Língua Inglesa: Por uma abordagem Intercultural https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=&id=W2967584432	Andrade, Silvana Fernandes de. Souza, Ester Maria Figueiredo. 2019
Ensino de Língua Inglesa Intercultural	O ensino de Língua Inglesa sob uma perspectiva intercultural: Caminhos e desafios https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=&id=W2943072376	Silva, Flavia Matias da. 2019
Glossário língua inglesa	O processo de elaboração de um glossário bilíngue de colocações da área médica: contribuições para tradutores e professores de língua inglesa https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=&id=W2611203179	Dias, Fernanda Goulart Ritti . 2012

Aos docentes e profissionais da educação que se encontrem atuando no contexto citado, o produto educacional que aqui apresentamos tem por objetivo contemplar a diversidade de alunos indígenas e não indígenas em suas salas de aula e que tenham também curiosidade linguística em relação às expressões trabalhadas no produto educacional em questão.

No caso, do contexto que motivou o desenvolvimento desta pesquisa, os estudantes indígenas apresentavam questões de baixo rendimento, comportamento mais recluso e distante em relação aos professores e outros colegas de classe, além de apresentar certa dificuldade no entendimento da língua portuguesa falada pelos professores. Desse modo, nos propomos a trazer um novo olhar para as formas de entender o processo de linguagem e adaptação ao qual esses estudantes estão sendo submetidos e uma outra opção de material instrucional para que esse processo seja encarado de modo mais acolhedor.

3.5 PROTOTIPAGEM DO PRODUTO EDUCACIONAL

De acordo com a metodologia do desenvolvimento de produto de Rizatti et al (2020), a fase de prototipagem na elaboração de um produto educacional é de extrema importância, pois permite identificar e corrigir possíveis falhas antes da implementação do produto em um contexto real. Esta abordagem interativa é essencial por várias razões. Primeiramente, permite ajustar e refinar o produto com base no feedback recebido, resultando em melhorias contínuas. Em segundo lugar, garante que o glossário atenda às necessidades dos professores e estudantes, promovendo um aprendizado mais eficaz. Por último, facilita a adaptação e aplicação do protótipo a diferentes contextos e turmas, tornando o produto mais versátil e aplicável em diversas situações educacionais. Assim, a prototipagem contribui significativamente para a criação de materiais educacionais mais eficientes e relevantes.

Na pesquisa desenvolvida, esta etapa consiste em três partes complementares, são elas: Elaboração do questionário de caracterização do público-alvo; Elaboração de questionário de sondagem sobre o PE pretendido; e Elaboração do Glossário.

Na etapa inicial de elaboração de um produto educacional, é fundamental compreender o público-alvo ao qual o material será destinado. Este entendimento começa com a elaboração de um questionário de caracterização, que é dividido em

três partes principais (Anexo 3). A primeira parte foca no perfil do professor, coletando informações demográficas e profissionais dos docentes, como a formação acadêmica, anos de experiência e disciplinas lecionadas. A segunda parte do questionário avalia a experiência dos professores com o ensino de estudantes indígenas. Isso inclui a familiaridade dos docentes com metodologias específicas para esse grupo e os desafios enfrentados durante o processo de ensino. A terceira parte examina a percepção dos professores sobre a utilidade e as potenciais contribuições de um glossário trilingue para o ensino de estudantes indígenas. Esta seção é crucial para identificar as expectativas e necessidades específicas que o glossário deve atender, garantindo que ele seja um recurso efetivo e bem recebido.

Após a construção do protótipo do glossário, é indispensável coletar feedback dos docentes por meio de um questionário de sondagem (Anexo 4). Este questionário tem dois objetivos principais. O primeiro é avaliar a viabilidade do produto. Os professores analisam aspectos práticos e pedagógicos do protótipo, como a organização do conteúdo e a adequação ao contexto educacional dos estudantes indígenas. O segundo objetivo é reunir comentários e opiniões dos docentes. Eles fornecem sugestões e críticas, identificando pontos fortes e áreas que necessitam de melhorias. Este feedback é essencial para refinar o produto antes de sua implementação final, garantindo que o glossário seja uma ferramenta útil e eficaz para o ensino.

Finalmente, a terceira etapa da prototipagem consiste na elaboração e revisão do glossário trilingue. Ele é constituído de termos lexicais selecionados baseados nos componentes curriculares de língua inglesa dos anos finais do ensino fundamental e jogos digitais e atividades para imprimir baseadas nas expressões apresentadas. Esta fase inclui várias etapas importantes. Primeiro, a seleção de termos envolve a identificação e escolha de vocábulos fundamentais para a compreensão e aprendizado da língua inglesa pelos estudantes indígenas. Em seguida, a organização do conteúdo é estruturada de forma a facilitar o acesso e a compreensão dos termos, considerando aspectos trilingues (português, língua indígena e inglês). Por fim, a revisão e validação do glossário serão realizadas por docentes que lecionam para estudantes indígenas a fim de garantir a precisão e a relevância dos termos incluídos.

A prototipagem é, portanto, uma etapa vital no desenvolvimento de produtos educacionais, pois contribui para a criação de materiais mais eficientes, relevantes e adaptados às necessidades específicas do público-alvo. Esse processo assegura que o glossário seja um recurso robusto e adaptado às necessidades dos usuários finais.

3.6 IDEALIZAÇÃO E ELABORAÇÃO DO PE

A etapa de idealização e elaboração do produto educacional requer atenção às necessidades do público-alvo da pesquisa e as bases teórico-metodológicas apresentadas. O glossário aqui proposto foi idealizado a partir da inquietação gerada no contexto de pesquisa apresentado levando em consideração a observação e experiência da prática docente com alunos indígenas na escola regular, esta pesquisa tomou forma a partir da idealização de um produto educacional que contemple as línguas estudadas nos anos finais do ensino fundamental sem negligenciar a língua nativa dos estudantes indígenas que, infelizmente, não é contemplada na grade curricular da instituição escolar.

Assim, o glossário trilingue foi idealizado para amenizar o problema apresentado. Ele foi elaborado com expressões em língua portuguesa, língua inglesa e língua guarani Mbyá e poderá ser utilizado por professores seja em sala de aula com os estudantes, seja para expandir seu próprio conhecimento e acolher de forma mais intercultural alunos com diferentes bagagens culturais.

A elaboração do produto levou em conta o conteúdo curricular dos anos finais do ensino fundamental por ser o momento no qual os alunos indígenas são encaminhados para a escola regular. A princípio, utilizamos o conteúdo do sexto ano do ensino fundamental do componente curricular de língua inglesa por contar com um vocabulário inicial básico, é interessante tanto para docentes quanto para discentes que queiram iniciar os estudos dos idiomas citados. O conteúdo inicial foi composto por termos lexicais relativos à temática de cumprimentos, apresentações, informações pessoais, e números.

Este produto encontra-se alocado na categoria de material didático/instrucional dentro do Relatório do Grupo de Trabalho Produção Tecnológica da CAPES (BRASIL,2019b) por ser um material textual em formato de glossário que apresenta sugestões de intervenção tanto para estudantes quanto para professores. Considerando as necessidades dos docentes da instituição que atende estudantes indígenas e não indígenas, o produto educacional serve de base para o debate sobre questões de interculturalidade e incentiva a discussão sobre os desafios dos povos originários atualmente.

Ademais, por se tratar de um glossário, também é interessante ressaltar o uso dele em cursos de formação de professores que tratem do assunto e tenham interesse em desenvolver outras formas de trabalho com os estudantes. Outra possibilidade de uso reside na criação de estratégias para incentivar o envolvimento dos estudantes de forma crítica no processo de reflexão linguística sobre a pluralidade dos idiomas falados no Brasil e seus impactos na formação histórica da população.

O protótipo do produto foi desenvolvido após os docentes que trabalham com estudantes indígenas responderem um questionário no qual expressam seus desafios ao lecionar para essa população. Além disso, as expressões em guarani foram traduzidas em parceria com mediadores indígenas para que o resultado seja o mais preciso possível, visto a característica essencialmente oral das línguas indígenas.

3.7 APLICAÇÃO, AVALIAÇÃO, VALIDAÇÃO

Segundo Rizatti et al (2020), a etapa de aplicação, avaliação e validação do produto requer o trabalho conjunto do pesquisador com outros pares competentes que possam fornecer pareceres sobre o material avaliado. Além de apresentar o produto em sua forma de protótipo para observar sua utilização real por profissionais da educação e estudantes, este também foi avaliado e validado por docentes que integrem o contexto de pesquisa e pela banca avaliadora na universidade do programa de pós-graduação.

No caso do PE proposto, ele foi avaliado por professores que integram o contexto apresentado no problema de pesquisa, isto é, escolas regulares de ensino básico que atendem estudantes indígenas falantes de guarani. O contexto em questão ainda possui o agravante da interrupção do estudo formal da língua guarani para esses alunos, o que torna o PE aqui desenvolvido relevante do ponto de vista do registro e estudo formal da língua guarani Mbyá.

Os professores participantes do processo de aplicação, avaliação e validação do produto lecionam para estudantes indígenas na Escola Municipalizada de Inoã e receberam o convite para responder o primeiro questionário via *Whatsapp*, e após respondê-lo poderiam optar por participar do segundo momento da validação, em seguida, eles receberam o glossário acompanhado de outro questionário para que pudessem pontuar aspectos gerais do produto, sua relevância, aplicabilidade, replicabilidade entre outros critérios. Essa etapa é importante para que eles possam refletir e opinar sobre o glossário e gerar dados para compreendermos seu real impacto para os docentes. Após a aplicação e avaliação feita pelos profissionais da educação, o glossário foi revisado, atualizado e publicado em sua versão final levando em consideração a opinião dos docentes e os diferentes tipos de conhecimento presentes na proposta, tais quais, conhecimentos linguísticos, (inter)culturais e pedagógicos.

3.8 ANÁLISE À LUZ DO REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Rizatti et al (2020) analisaram o relatório de produção técnica da CAPES publicado em 2019 e elaboraram alguns conceitos para serem levados em consideração na produção e avaliação de produtos educacionais. Procuramos trazer essas noções para a confecção do produto educacional de forma que abranja os requisitos técnicos exigidos pela CAPES e seja embasado por eles objetivando uma produção robusta e de qualidade para a área de ensino.

Quanto ao registro do produto resultante da pesquisa, é importante ressaltar

que ele será enviado para a EduCAPES, assim como publicado em endereço eletrônico para que o acesso ao glossário esteja disponível para além do âmbito acadêmico onde estudantes e professores de escolas indígenas e regulares possam acessar, usar, replicar e modificar o glossário de acordo com as necessidades pedagógicas e educacionais de cada contexto.

Dessa forma, consideramos que o produto desenvolvido estará em constante processo de aperfeiçoamento e evolução a partir dos diferentes usos possíveis que cada contexto exigir. Após finalizado, o glossário apresentado ainda poderá ser revisitado, expandido e ilustrado por múltiplos atores da sociedade, trazendo também um impacto na área cultural para além somente da área educacional.

3.9 ABORDAGEM DOS DADOS

Os dados coletados da pesquisa foram gerados a partir de dois questionários que foram respondidos pelos docentes que se enquadram no contexto de pesquisa. O primeiro questionário (Anexo 3) tem por objetivo mapear o perfil dos professores, a experiência deles com educação indígena e as possíveis dificuldades encontradas nessa prática docente. Em seguida, aqueles que aceitaram participar da validação, receberam o protótipo do glossário e um segundo questionário (Anexo 4) para que pudessem apresentar seu ponto de vista, impressões e sugestões sobre o produto educacional de forma livre e detalhada. Dessa forma, os dados gerados não foram meramente numéricos, contiveram a percepção dos participantes quanto à educação indígena da instituição, os desafios enfrentados, as possibilidades de trabalho com esse público, entre outros assuntos.

Assim, esta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa onde os dados gerados sobre o fenômeno da educação indígena foram analisados dentro do contexto apresentado. A natureza qualitativa e interpretativa da pesquisa resulta do contato direto com o ambiente e a situação investigados, através do trabalho de campo, essência da profissão docente e da área de ensino. De acordo com Minayo (2012), a pesquisa qualitativa é

[...] composta por um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação. E o movimento

que informa qualquer abordagem ou análise se baseia em três verbos: compreender, interpretar e dialetizar. (p. 622)

Desse modo, reiteramos o compromisso com a integração entre os dados e a experiência dos participantes do processo de validação do produto.

Os dados coletados são predominantemente descritivos, a perspectiva dos docentes participantes é a base para a construção e interpretação dos dados. Seguindo as indicações de Gil (2008), a análise e interpretação dos dados foi feita de modo que as questões relacionadas ao problema de pesquisa sejam aprofundadas ao mesmo tempo que estas permaneçam abertas para contemplar a individualidade e os múltiplos significados que possam ser atribuídos a partir da valorização das vozes dos profissionais envolvidos na pesquisa.

O processamento dos dados foi realizado através da separação das respostas em categorias específicas, como usabilidade, impacto pedagógico, e possíveis sugestões de melhoria. As respostas quantitativas foram analisadas estatisticamente para identificar tendências e padrões para compreender o perfil dos docentes e a percepção geral sobre o glossário trilingue. Por fim, as respostas abertas foram analisadas qualitativamente para identificar temas recorrentes, sugestões e feedbacks detalhados sobre a experiência dos professores com o glossário.

Desse modo, o objetivo da coleta e análise de dados de forma qualitativa e interpretativa é compreender e explorar as perspectivas dos participantes dentro do contexto estudado. Ao considerar os pontos de vista apresentados, pretendemos capturar a complexidade do assunto em questão e seus possíveis desdobramentos além de valorizar suas perspectivas e *insights* para a prática docente.

4 ANÁLISE DOS DADOS

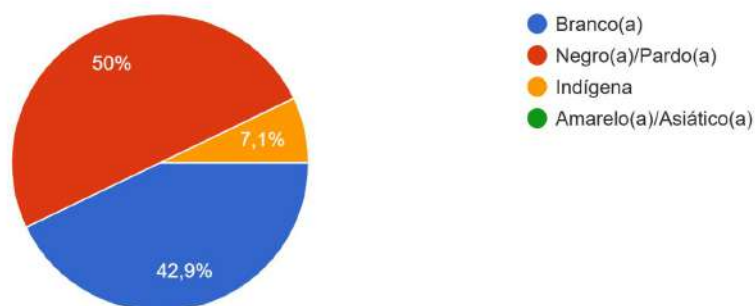
Os dados foram coletados por meio de um questionário online, com o objetivo de traçar o perfil dos docentes que atuam com estudantes indígenas, compreender suas experiências com esses estudantes e suas expectativas em relação ao produto educacional proposto. Inicialmente, os docentes foram convidados através de um *link* enviado via *Whatsapp* em que continha o questionário de sondagem (Anexo 3), em seguida, os que optaram por participar da fase de validação receberam o *link* para visualizar o produto e o *link* para avaliá-lo no questionário de validação (anexo 4) via e-mail. O questionário de sondagem obteve 14 respostas e o de validação obteve 9 respostas.

Participaram da pesquisa 14 docentes que atuam na Escola Municipalizada de Inoã e possuem experiência com ensino de estudantes indígenas em contexto intercultural. Os docentes atuam em diversas áreas do conhecimento, incluindo Ciências, Inglês, Geografia, Português, História, Tecnologia, Artes e Pedagogia. A maioria leciona no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), sendo que três professores atuam no Ensino Médio e dois no Ensino Fundamental I. A maioria dos participantes tem entre 31 e 40 anos (10), enquanto, quatro têm entre 41 e 50 anos. O gênero feminino prevalece, com o total de 10 respondentes, e quatro identificando-se com o gênero masculino. Em relação à cor/raça, sete docentes se autodeclararam negros(as) ou pardos(as), seis brancos(as), e um indígena.

Gráfico 1: Gráfico de respostas do Formulários Google. Título da pergunta: Qual é a sua cor/raça?

Qual é a sua cor/raça?

14 respostas

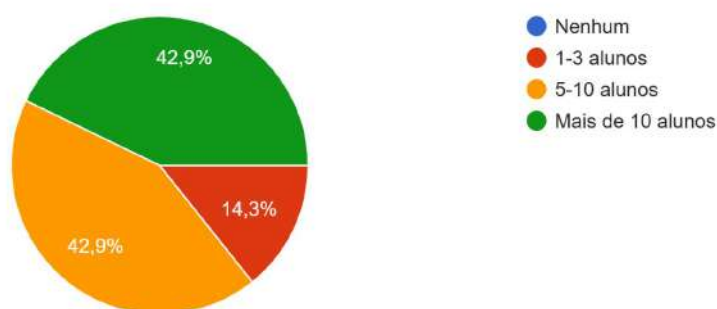


No que se refere à formação acadêmica, sete participantes possuem mestrado, quatro possuem especialização e três cursaram o doutorado. Quanto ao tempo de magistério em escolas públicas, seis docentes lecionam entre 1 a 5 anos, cinco docentes há mais de 10 anos e três docentes lecionam há 6 a 10 anos. Sobre a experiência com estudantes indígenas, seis docentes relataram ter lecionado para mais de 10 alunos indígenas, e outros seis indicaram ter atendido entre 5 e 10 alunos, dois docentes tiveram entre 1 e 3 alunos indígenas. A maioria desses estudantes estava matriculada no Ensino Fundamental II, embora também tenha havido menções a outros segmentos e a turmas de aceleração. Apenas um docente afirmou possuir formação específica para atender estudantes indígenas, sendo essa experiência adquirida por meio de vivência em aldeia com professores guaranis, em 2023. No entanto, os outros 13 respondentes afirmaram acreditar que seria importante obter formação específica para o ensino de alunos indígenas.

Gráfico 2: Gráfico de respostas do Formulários Google. Título da pergunta: Quantos alunos indígenas você já lecionou?

Quantos alunos indígenas você já lecionou?

14 respostas



Quando questionados sobre as dificuldades enfrentadas ao ensinar estudantes indígenas, os professores relataram diversos obstáculos, com destaque recorrente para questões culturais e linguísticas como os principais desafios. Muitos mencionaram a barreira da comunicação, visto que o português não é a língua materna dos alunos indígenas, o que dificulta tanto a compreensão dos conteúdos como a interação em sala de aula. Além disso, a falta de familiaridade com a língua Guarani por parte dos professores, somada à escassez de materiais didáticos interculturais e atualizados, agrava a situação, tornando o ensino mais complexo.

“Comunicação com os estudantes e interação com a intérprete” (Professor G);

“Dificuldade no idioma, contato com uma cultura diversa da nossa e o sentimento de estar colonizando novamente uma etnia com conteúdos eurocentrados.” (Professor K);

“A maior foi a dificuldade de comunicação com alguns dos estudantes que não eram fluentes no português. Além disso, determinados conteúdos que para os estudantes não indígenas já são bem distantes, para os estudantes indígenas eram mais distantes ainda.” (Professor L).

Outro desafio mencionado é a distância cultural entre os estudantes indígenas e os não indígenas, bem como entre alunos e professores, o que pode criar um ambiente menos confortável para os alunos indígenas, dificultando sua participação e expressão em sala de aula. Alguns docentes também citaram a

difficuldade dos estudantes em lidar com conceitos abstratos e termos científicos, que já representam uma barreira para alunos falantes de português e são ainda mais desafiadores para aqueles que estão em processo de aprendizagem do idioma.

“Conseguir uma comunicação clara, os alunos parecem não confortáveis no ambiente regular de sala de aula e mantém uma conversa muito direta, quando falam. Não sei se teriam dificuldades em entender o que eu dizia também.” (Professor D);

“A dificuldade dos alunos em compreender a disciplina lecionada na língua portuguesa, a distância e barreira cultural entre alunos indígenas e alunos não indígenas/professores; falta de material didático atualizado e intercultural sobre a cultura guarani.” (Professor C).

Por fim, foi notado que muitos estudantes indígenas demonstram timidez, o que torna o processo de aproximação mais lento e desafiador, embora eles sejam percebidos como mais educados e disciplinados em comparação a outros alunos. Essas dificuldades ressaltam a necessidade de maior formação específica para professores e a produção de materiais didáticos adequados para essa realidade intercultural.

“Existe uma barreira linguística, principalmente no que se refere a termos científicos. Termos científicos já são em si uma barreira linguística para estudantes falantes de língua portuguesa, e maior ainda para estudantes Guaranis. Percebi também que os estudantes indígenas são mais tímidos para expressar suas dúvidas. Em compensação, são mais educados e disciplinados em geral.” (Professor M)

As expectativas dos docentes em relação à utilização de um glossário trilingue (Português, Inglês e Guarani Mbyá) são amplamente positivas, destacando-se o potencial de facilitar a comunicação e promover a inclusão intercultural. Muitos professores esperam que o glossário contribua para aproximação com a cultura Guarani, criando um ambiente escolar mais acolhedor e empático para os estudantes indígenas, ao mesmo tempo em que favorece a integração entre alunos indígenas e não indígenas.

“Aproximação com a cultura guarani, aumento da proposta da inclusão intercultural, maior pertencimento dos alunos ao meio escolar, aproximação entre alunos indígenas e não indígenas.” (Professor C);

“As expectativas voltam-se para a possibilidade de realizar um trabalho educacional que envolva troca de experiências linguísticas entre todos os alunos da classe, influenciando, direta e produtivamente, na inclusão e na aprendizagem mais fluida dos discente, sobretudo os de língua materna indígena.” (Professor N)

Outro tema recorrente é o apoio ao aprendizado de línguas, principalmente o inglês, com o glossário servindo como uma ferramenta que reduz barreiras linguísticas e torna o processo de ensino mais acessível. Além disso, alguns docentes veem o glossário como um recurso para melhorar a comunicação e compreensão dos conteúdos lecionados, especialmente em disciplinas da educação básica.

“Seria um apoio no caso de uma comunicação em língua nativa do aluno. Contudo, acho difícil em um primeiro momento se o professor não tiver posse dessa língua também.” (Professor D);

“Ter noções básicas da relação entre Inglês e Guarani Mbyá para aperfeiçoar minha ação docente com o alunado de forma a tornar a experiência escolar mais empática e acolhedora.” (Professor A)

Os professores também acreditam que o glossário pode ser uma importante ferramenta de inclusão, ajudando a preservar e divulgar a língua Guarani, e facilitando a troca de experiências linguísticas entre todos os alunos. Para aqueles em funções de coordenação pedagógica, o glossário também se apresenta como um recurso valioso para orientar professores na aplicação de práticas interculturais.

“Considerando minha atuação em coordenação pedagógica, o conhecimento sobre língua indígena Guarani ajudará na orientação junto aos professores, e disseminar esse material, de modo que possam utilizá-lo quando necessário.” (Professor H);

“A possibilidade do dicionário ser uma ferramenta de inclusão e integração, permitindo não o ensino do inglês, mas a inclusão do guarani como uma língua a ser preservada e divulgada.” (Professor K)

Em síntese, o glossário é visto como um recurso que não apenas favorece o ensino de línguas, mas também contribui para o fortalecimento do respeito cultural e a inclusão de alunos indígenas no ambiente escolar.

Em relação à língua Guarani, todos os docentes demonstraram interesse em aprender mais sobre essa língua indígena. Além disso, todos os participantes concordaram que o glossário trilingue pode contribuir significativamente para o ensino de estudantes indígenas. Todos os docentes também expressaram disposição para participar da próxima etapa da pesquisa, que envolverá a avaliação do glossário proposto.

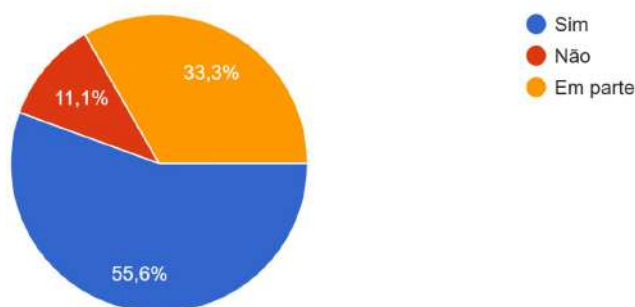
A segunda parte da coleta de dados consistiu em um segundo questionário online que deveria ser respondido após a avaliação do PE por parte dos docentes. O questionário de validação teve como objetivo avaliar a qualidade e a aplicabilidade do glossário trilingue e das atividades digitais e imprimíveis associadas. Além disso, buscou-se verificar a viabilidade do uso do glossário em diferentes componentes curriculares e sua potencialidade como ferramenta de aprimoramento pessoal para os professores. O questionário também ofereceu a oportunidade para que os docentes sugerissem melhorias, com vistas a aprimorar o material e atender melhor às necessidades pedagógicas do contexto educacional intercultural.

No total, foram coletadas nove respostas no questionário de validação. Quando questionados sobre a contribuição do material para a valorização da língua e cultura indígena, todos os respondentes afirmaram que sim. Da mesma forma, todos os participantes consideraram que o glossário poderia auxiliar nas práticas pedagógicas com estudantes indígenas. No que se refere à colaboração das atividades digitais e imprimíveis para a aplicação do glossário em sala de aula, também houve consenso, com todas as respostas afirmativas. Em relação à viabilidade do material para estudo e aperfeiçoamento pessoal, todos os respondentes concordaram.

Quanto à aplicabilidade do glossário nos componentes curriculares, cinco dos docentes responderam que sim, três afirmaram que o material seria aplicável em parte, e apenas um docente indicou que não enxerga viabilidade de aplicação no componente curricular que leciona. Os docentes foram solicitados a justificar suas respostas sobre a aplicabilidade do glossário em seus componentes curriculares, o que gerou uma variedade de análises.

Gráfico 3: Gráfico de respostas do Formulários Google. Título da pergunta: Você vê viabilidade na aplicação desse material no componente curricular que você leciona?

Você vê viabilidade na aplicação desse material no componente curricular que você leciona?
9 respostas



Alguns docentes apresentaram um consenso em relação à praticidade e à utilidade do material no contexto educacional, destacando a contribuição do glossário para facilitar a comunicação e a integração de alunos indígenas. Essas respostas enfatizam o valor do glossário para promover a inclusão e a aproximação entre docentes e estudantes indígenas.

"Nos ajuda a nos comunicarmos e aproximarmos dos alunos indígenas" (Professor E);

"Principalmente as saudações em Guarani, ajudariam a me aproximar mais dos meus alunos aldeados" (Professor M);

"Tratando-se de temáticas interculturais e acessibilidade aos alunos indígenas, o material pode ter relevante aplicabilidade." (Professor N)

Além disso, outros docentes ressaltaram a simplicidade e a facilidade de uso do material, reforçando a ideia de que o glossário pode ser um recurso acessível para diversas práticas pedagógicas.

"Material prático e de fácil aplicabilidade," (Professor H)

"[...] Arte pode ser incluída na dinâmica de qualquer disciplina. No material preparado, é possível incluir a elaboração de desenhos/grafismos que ajudem a assimilar o aprendizado." (Professor K)

Por outro lado, houve respostas que indicaram limitações na aplicabilidade do glossário em disciplinas específicas. Um dos docentes, por exemplo, mencionou que o glossário é básico e sugeriu que, para ser utilizado em geografia, o material

precisaria evoluir, incluindo conceitos específicos dessa disciplina e sua tradução para o Guarani. Outra resposta destacou que apesar de não trabalhar com os assuntos tratados, há possibilidade de uso em contextos interdisciplinares. Essas respostas sugerem que, para atender às expectativas de docentes que atuam em áreas menos relacionadas diretamente ao conteúdo do glossário, seria necessária a ampliação e adaptação do material, incluindo temas específicos de outras disciplinas e o desenvolvimento de recursos mais diversificados.

“O glossário é bem básico. Para ter utilização na minha disciplina (geografia), será necessária a evolução do produto para conceitos específicos da geografia e sua tradução para o guarani.” (Professor L)
 “Não trabalho assuntos correlatos aos apresentados. Poderia trabalhar como conteúdo interdisciplinar, extra minha matéria.” (Professor D)

Além disso, foram apontadas questões de infraestrutura, como a necessidade de dispositivos tecnológicos para o uso das atividades digitais, mas também foi reconhecida a possibilidade de adaptação do material e utilização do formato impresso, ampliando assim seu alcance.

“As atividades digitais serão viáveis em ambientes que tenham dispositivos como a lousa digital, ou caso o aluno tenha dispositivo com acesso à Internet. No entanto, dá para fazer adaptações e imprimir o material.” (Professor F)

Para tornar o glossário mais relevante em diferentes componentes curriculares, seria necessário continuar o desenvolvimento do conteúdo, considerando a inclusão de termos e temas mais específicos e relevantes para diferentes disciplinas, bem como garantir maior flexibilidade no uso.

As respostas dos docentes ao sugerirem melhorias para atender às suas necessidades pedagógicas, revelam tanto aspectos positivos quanto sugestões construtivas. De forma geral, houve consenso sobre a simplicidade e objetividade do material, além da qualidade das atividades interativas. Esses docentes destacam a facilidade de uso e a adequação do glossário ao nível de ensino com o qual trabalham, ressaltando seu potencial como ferramenta pedagógica e seu papel na suavização da transição para a língua inglesa.

“É simples, objetivo e tem ótimas atividades interativas” (Professor E);
 “Achei ótimo! Como trabalho com o sexto ano, está justamente dentro do conteúdo deles.” (Professor F)

No entanto, algumas sugestões de melhorias indicam que o glossário poderia ser expandido para incluir vocabulários mais específicos, especialmente em disciplinas como Ciências, onde o desenvolvimento de um vocabulário técnico relacionado a temas como "natureza, meio ambiente, corpo humano e saúde" seria de grande valor para o currículo. Um dos docentes reforça essa necessidade ao sugerir a inclusão de um vocabulário mais relacionado aos temas desenvolvidos em sala de aula, permitindo uma maior apropriação dos conceitos da disciplina por parte dos estudantes indígenas e o enriquecimento do conhecimento dos estudantes não indígenas. Esses comentários indicam que o glossário, embora útil, poderia ser mais eficaz se adaptado às especificidades de diferentes áreas de conhecimento, ampliando seu alcance interdisciplinar.

“Como leciono Ciências Físicas e Biológicas, seria interessante um vocabulário relacionado aos temas desenvolvidos em sala de aula, de forma que pudesse ser utilizado em conjunto com o desenvolvimento do currículo, levando a uma maior apropriação dos conceitos da disciplina pelos estudantes indígenas, e uma ampliação do conhecimento pelos estudantes não indígenas.” (Professor J);
 “Trabalhar assuntos relacionados à natureza, meio ambiente, corpo humano e saúde.” (Professor D)

Outra sugestão entre os docentes refere-se à inclusão de elementos que facilitem a pronúncia correta das palavras em guarani, como a adição de áudios nas e a transcrição fonética, pelo menos no material destinado aos professores. A dificuldade de pronúncia foi destacada como um dos principais desafios no aprendizado de uma nova língua, e essa melhoria poderia tornar o glossário mais acessível e eficaz. Além disso, foram apontadas questões relacionadas à clareza e usabilidade do material, como a confusão causada pela presença de dois QR code sem explicação clara e a ausência de instruções detalhadas para as atividades de gamificação. Esses pontos indicam a necessidade de ajustes na interface e na organização do conteúdo, tornando o material mais intuitivo e funcional para os usuários.

“Uma das maiores dificuldades no aprendizado de línguas diferentes é a pronúncia e alguns fonemas que são muito diferentes da grafia. Gostaria de sugerir a inclusão de áudio nas atividades digitais, e transcrição fonética pelo menos no material do professor.” (Professor M);

“O glossário vai permitir evoluir minha comunicação com meus alunos indígenas. É uma ferramenta de fácil acesso para termos em guarani. Entretanto, considero que algumas melhorias podem ser feitas. Algumas páginas apresentam dois QR codes e entender ao que cada um deles se refere está um pouco confuso. Outro ponto que necessita de melhora é a explicação para cada atividade de gamificação. Os jogos começam sem uma explicação do que se precisa fazer.” (Professor L)

Por fim, a ampliação do glossário para incluir vocábulos com conceitos mais abstratos foi outra sugestão, o que demonstra o interesse dos docentes em trabalhar com uma gama mais ampla de expressões que possam contemplar discussões mais profundas e abstratas, além de termos práticos. Essas sugestões revelam que, embora o glossário já cumpra parte de seu papel, há espaço para evoluir, sobretudo no que diz respeito à inclusão de conteúdos mais específicos e à melhora da usabilidade das ferramentas digitais, de modo a atender de forma mais abrangente às demandas pedagógicas dos docentes.

Levando em consideração as respostas e sugestões dos docentes que participaram da validação do produto, o protótipo do glossário foi revisado e modificado, incorporando as melhorias sugeridas pelos docentes, na medida do possível e praticável. Alterações importantes foram realizadas, como a inclusão de instruções detalhadas nas atividades de gamificação e uma organização mais clara dos QR codes, proporcionando melhor direcionamento e usabilidade para os usuários. Essas mudanças visam facilitar o entendimento e tornar o material mais intuitivo para professores e alunos.

Entretanto, não foi possível, a princípio, adicionar termos de disciplinas específicas ou conceitos mais abstratos ao glossário, uma vez que o foco principal do produto está na educação linguística e na introdução ao guarani e ao inglês para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. O objetivo do glossário é servir como uma ferramenta básica de ensino dessas línguas, especialmente para aqueles que estão no início do processo de aprendizagem. No entanto, o material é flexível e pode ser complementado e adaptado, caso os docentes queiram incluir novos termos ou conceitos relevantes às suas disciplinas. O glossário estará em constante

desenvolvimento e aperfeiçoamento, aberto a novas atualizações conforme o uso e as necessidades dos educadores forem sendo identificadas.

Os dados coletados ressaltam a relevância do produto educacional e destacam as expectativas positivas dos docentes em relação ao glossário trilingue como uma ferramenta de inclusão e resistência das línguas indígenas. A barreira linguística enfrentada no ensino de estudantes indígenas, bem como a escassez de materiais didáticos interculturais, são desafios que o glossário busca enfrentar, promovendo uma comunicação mais eficaz e um ambiente de aprendizado mais acolhedor. A apresentação deste produto educacional aos professores tem um papel essencial, não só por facilitar o ensino de português e inglês aos alunos indígenas, mas também por exaltar e preservar a língua Guaraní, valorizando a interculturalidade.

Esse material representa um primeiro ato de congregar o português, o inglês e o guarani em um único recurso pedagógico. Ele abre portas para futuras iniciativas no ensino de línguas indígenas em conjunto com línguas estrangeiras, como o inglês, expandindo o conhecimento linguístico de todos que entrarem em contato com o glossário. Embora seja um ponto de partida, o glossário trilingue tem o potencial de evoluir e se adaptar, tornando-se uma ferramenta crucial para a inclusão e o respeito às línguas indígenas no contexto educacional brasileiro.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto desenvolvido foi pensado a partir da necessidade de acolher os estudantes indígenas que passam pela transição entre os segmentos do Ensino Fundamental. Esses estudantes cursam os anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola indígena localizada dentro de sua aldeia, onde são alfabetizados em guarani, sua língua materna, e português, como segunda língua. Em seguida, passam a cursar os anos finais em uma escola regular onde o contato formal com sua língua materna é interrompido e a língua portuguesa é trabalhada em sala de aula, e, ademais, ainda são introduzidos aos estudos da língua inglesa

O produto se deu a partir do trabalho com a língua portuguesa, língua inglesa e língua guarani Mbyá, possibilitando um momento de troca linguística e cultural entre os estudantes e professores. O produto foi desenvolvido no formato de um glossário trilingue contendo expressões e vocabulário selecionado do currículo do sexto ano do ensino fundamental, sendo apresentadas em três línguas; português, inglês e guarani Mbyá.

O produto tem como objetivo principal fortalecer a interculturalidade, essencial para o aprendizado de línguas estrangeiras, promover o respeito e a valorização de diferentes culturas, além de oferecer suporte pedagógico para professores do ensino fundamental. Dessa forma, visamos também facilitar o ensino de múltiplos idiomas em contextos interculturais.

O produto aborda expressões e vocabulários relacionados às temáticas de saudações, informações pessoais e números, nos três idiomas. Cada seção ainda traz dois jogos digitais que podem contribuir para o ensino das expressões no cotidiano escolar, facilitando o aprendizado tanto para estudantes indígenas quanto não indígenas. Esses jogos foram criados para reforçar o aprendizado de forma lúdica e interativa, incentivando a participação dos estudantes. Para ambientes educacionais com acesso limitado à tecnologia, o glossário oferece atividades imprimíveis, permitindo que os professores utilizem o material em diferentes contextos escolares.

O glossário também contribui para a implementação da Lei 11.645/08, que

estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira nos currículos do ensino fundamental e médio. Ao incluir a língua guarani como parte do ensino, o material serve como uma ferramenta prática para promover o respeito e a valorização das culturas indígenas dentro da sala de aula. Assim, o produto educacional é um recurso tanto para o aprimoramento do conhecimento sobre a língua guarani quanto para a promoção de um ensino mais inclusivo e intercultural.

Além disso, pensando na aplicabilidade do produto em outros contextos educacionais, caso o contexto do docente interessado no produto não se apresente com essas mesmas características, o professor poderá valer-se do glossário para utilizar em aula e expandir seus próprios conhecimentos linguísticos assim como dos estudantes.

No glossário foram apresentados os conteúdos presentes na proposta curricular do município referente aos anos finais do Ensino Fundamental, com foco em questões de vocabulário e expressões para que estudantes e professores consigam desenvolver um sentimento de familiaridade com as línguas apresentadas. As palavras e expressões trabalhadas foram escolhidas de antemão e sugerimos que o trabalho comece com a língua portuguesa, sendo considerada o instrumento linguístico mediador para as outras línguas.

O glossário poderá ser utilizado do modo que convier para cada docente, contudo, sugerimos o trabalho organizado na forma de oficina pois, como discutido por Souza e Araújo (2020), esse modelo favorece o diálogo, a colaboração, e a diversidade, além de apresentar uma preocupação com a formação humana integral e privilegiar a ação voltada ao contexto social. Ademais, esse modelo também apresenta o critério de flexibilidade, ao permitir que mesmo docentes que não tenham contato com falantes de guarani possam usufruir do glossário para, futuramente, apresentarem sua própria oficina a estudantes não indígenas.

O produto pode ser utilizado também de modo que os estudantes trabalhem colaborativamente e interajam entre si para descobrir outros modos de ver diferentes culturas através da perspectiva linguística. Além de explorar novas formas de expressão em línguas diferentes o que permite que o alunado descubra uma nova maneira de encarar o mundo que o cerca e contribui para sua tomada de

consciência sobre a pluralidade cultural do mundo e sobre novos arranjos possíveis para conviver com outros sujeitos.



Figura 3: Páginas do Glossário Trilíngue: Saudações



Figura 4: Páginas do Glossário Trilíngue: Informações Pessoais

Esse entendimento sobre interculturalidade no ensino de línguas se faz presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, a qual introduz o eixo dimensão intercultural ao documento curricular oficial, ressaltando a importância do trabalho em sala de aula. Além disso, discutir a dimensão intercultural usando expressões em guarani também contribui para questionar a colonialidade e colocar no centro das aulas de língua grupos sociais e culturas ricas que são, em geral, ignoradas nos saberes escolares.

O glossário será publicado em um ambiente virtual para facilitar o acesso de alunos e professores. Ademais, também adicionamos jogos multimídia, no qual as expressões estudadas poderão ser trabalhadas de forma lúdica e divertida. Deste modo, além do produto ser compartilhável via internet através do *link* da página web,

também será possível explorar o aspecto multimídia do glossário.

Dessa forma, o produto a ser desenvolvido atende a relação de critérios propostos por Rizzatti et al. (2020) por ser oriundo da atividade de pesquisa realizada no programa de pós-graduação com aderência à linha de pesquisa dos anos finais do ensino fundamental e aos projetos de pesquisa na área de ensino em educação básica. Além disso, também é originário de um problema do campo da prática profissional e apresenta potencial de replicabilidade por outros docentes em diferentes contextos, além de ferramentas para ser compartilhável, remixável e revisado. O produto também será registrado em plataforma com descrições de uso e aplicabilidade além de especificações técnicas quanto a fundamentação teórica na qual se baseia.

De acordo com a classificação de produtos proposta por pelo Grupo de Trabalho Produção Tecnológica da CAPES, classificamos o produto dentro da tipologia de material didático/instrucional por ser “produto de apoio/suporte com fins didáticos na mediação de processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais (impressos, audiovisuais e novas mídias)” (BRASIL, 2019b, p. 43). O glossário proposto se enquadra nessa tipologia visto que pode ser usado por docentes que visem utilizar seu conteúdo durante alguma atividade pedagógica e para desenvolver seu próprio conhecimento linguístico para melhor atender os estudantes indígenas que necessitem de auxílio.

Assim, fica evidente a flexibilidade e a aplicabilidade do produto, visto que há possibilidade de uso em uma variedade de contextos educacionais, sejam eles formais ou informais. Além disso, atende a um público diversificado que inclui estudantes, professores e gestores, oferecendo uma ferramenta prática e versátil para o ensino de línguas.

Quanto a seu formato e disponibilidade, ele pode ser utilizado como impresso e/ou audiovisual e digital, sendo sua reprodução digital autorizada pela pesquisadora sob licença intelectual aberta com o objetivo de que o glossário possa estar em constante estado de expansão e aprimoramento. Essa variedade de formatos também garante maior acessibilidade e adaptabilidade às necessidades específicas de diferentes usuários.

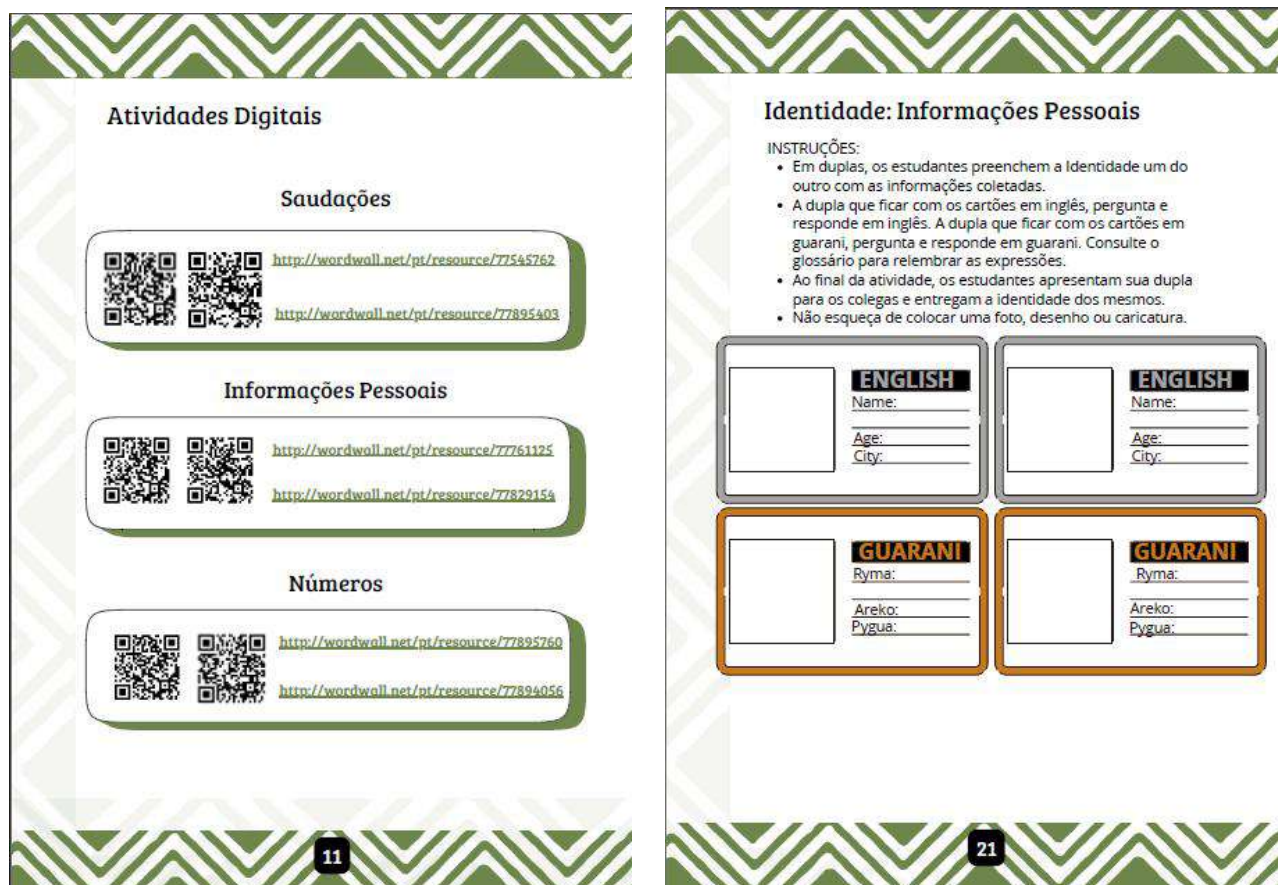


Figura 5: Página do Glossário Trilíngue: QR code para as atividades digitais.

Figura 6: Página do Glossário Trilíngue: Atividade imprimível Informações Pessoais.

Desse modo, o produto educacional proposto nesse estudo estabelece um nicho inovador ao tratar do ensino de língua inglesa integrado ao ensino de guarani para populações indígenas. Além do auxílio pedagógico que este produto oferece aos estudantes inseridos no contexto da presente pesquisa, também é oferecido, de forma inédita, o acesso ao conhecimento de uma língua estrangeira utilizada nos principais eventos internacionais que, por vezes, decidem o futuro desses povos, de seus territórios originais e direitos básicos, como o Fórum Permanente sobre Questões Indígenas, que em 2022 ocorreu em Nova Iorque ou a Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais da Organização Internacional do Trabalho em 1989 que ocorreu em Genebra, entre outros.

Observamos também, a partir dessa pesquisa na plataforma EduCAPES, a carência de glossários e instrumentos que sirvam de mediação entre a língua guarani e a língua portuguesa. Assim, o produto educacional desenvolvido nesta

pesquisa já consegue oferecer algumas oportunidades de integração linguística entre estudantes indígenas e professores não-indígenas, além de favorecer a integração entre os próprios alunos para além das aulas de história, educação artística e literatura.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa ressalta a importância de conhecer a legislação que rege a educação indígena e sua relação com a interculturalidade para a elaboração de um produto educacional que atenda às demandas pedagógicas e culturais dos estudantes indígenas. Ao abordar o ensino de línguas na perspectiva intercultural, fica evidente que o conhecimento da legislação é essencial para promover a valorização e a inclusão das culturas dos povos originários.

A legislação oferece uma base sólida para a criação de espaços educacionais mais inclusivos e democráticos, onde a interculturalidade pode ser trabalhada de forma efetiva. Durante o processo, também ficou evidente que, apesar dos avanços em termos de legislação e políticas públicas, como a Lei 11.645/08, as línguas indígenas ainda enfrentam desafios significativos para serem devidamente incluídas no currículo escolar de forma eficaz e respeitosa. Nesse contexto, as aulas de língua emergem como um espaço privilegiado para desenvolver práticas pedagógicas que dialoguem com a diversidade cultural dos alunos, possibilitando o encontro de diferentes saberes e promovendo um ambiente escolar mais justo e plural.

Adicionalmente, o desenho metodológico proposto, fundamentado no processo de desenvolvimento da pesquisa e do produto (RIZZATTI et al, 2020), demonstrou sua eficácia ao contribuir para a elaboração de um glossário trilingue que, além de mitigar barreiras linguísticas, valoriza as línguas indígenas em um contexto escolar intercultural. O processo de sondagem e validação, realizado por meio de questionários e análises de dados, reforçou a importância e a necessidade de materiais didáticos voltados para o ensino de línguas indígenas, especialmente em um cenário onde a falta de recursos é evidente. A avaliação positiva por parte dos professores envolvidos na pesquisa destaca o caráter inovador e pioneiro do produto, que se configura como uma ferramenta relevante para o ensino simultâneo de português, inglês e guarani. Dessa forma, o glossário não só auxilia na aprendizagem dos estudantes indígenas como também oferece um recurso pedagógico valioso para toda a comunidade escolar.

A experiência de estudo e criação de um produto educacional voltado para o

desenvolvimento linguístico de professores e estudantes indígenas proporcionou uma compreensão mais profunda sobre como as línguas indígenas são tratadas no espaço educacional. Ao longo do desenvolvimento do glossário trilingue, foi possível observar como a falta de materiais pedagógicos adequados e a carência de formação específica para os professores tornam o ensino das línguas indígenas um desafio diário. As barreiras linguísticas e culturais que muitos estudantes enfrentam ao transitar entre a sua língua materna e o português ou o inglês dificultam o processo de aprendizagem e de socialização no ambiente escolar.

No entanto, a criação de recursos didáticos como o glossário surge como uma resposta para preencher essa lacuna, facilitando o aprendizado de línguas e promovendo um ambiente mais acolhedor e intercultural para todos. Além disso, a pesquisa e o produto educacional desenvolvido contribuem significativamente para o campo pedagógico, abrindo novos caminhos para a inclusão de línguas e culturas indígenas no ambiente escolar. O glossário trilingue proposto pode ser expandido por professores que o utilizarem, fomentando a criação de novos glossários em outros componentes curriculares e promovendo a interdisciplinaridade.

Retomando a pergunta motivadora deste trabalho “Como promover a inclusão linguística e cultural dos estudantes indígenas no ensino de línguas (Português e Inglês), conciliando esse aprendizado com a valorização e preservação de sua língua nativa, Guarani Mbyá?” entendemos que promover a inclusão linguística e cultural dos estudantes indígenas no ensino de Português e Inglês exige uma abordagem pedagógica que valorize e integre o Guarani Mbyá no currículo escolar como uma língua essencial e identitária.

Assim, o ensino das línguas obrigatórias precisa ser planejado para complementar a identidade cultural do aluno indígena, não para substituí-la. Para tanto, torna-se necessário criar estratégias que realcem a importância da língua materna, demonstrando aos estudantes que seu aprendizado de novas línguas não representa uma ameaça ao Guarani, mas, sim, uma ampliação de suas possibilidades comunicativas. Dessa forma, o aprendizado do Português e do Inglês deve ser tratado como um processo de soma e não de substituição, onde o Guarani permanece central à identidade e ao cotidiano dos estudantes.

Ademais, a interculturalidade crítica fomenta um ambiente de respeito e

reconhecimento das diferenças culturais, o que fortalece a autoestima dos alunos indígenas e promove o aprendizado de novas línguas como uma extensão de suas raízes culturais. Desse modo, o ensino de Português e Inglês deixa de ser uma imposição e passa a ser uma oportunidade de enriquecimento cultural e linguístico que se alinha à valorização das identidades indígenas.

Para alcançar a inclusão necessária, é essencial investir na criação de materiais pedagógicos que contemplem a língua Guarani ao lado do Português e do Inglês, como o glossário trilíngue proposto. Esse tipo de recurso didático, que incorpora e legitima o Guarani no contexto escolar, demonstra aos estudantes que sua língua materna tem o mesmo valor das línguas majoritárias, permitindo uma educação mais inclusiva e equilibrada. Além disso, a formação contínua de professores sobre práticas interculturais torna-se indispensável para que o corpo docente esteja preparado para atender às necessidades dos estudantes indígenas de maneira inclusiva e sensível a suas raízes culturais.

Finalmente, essa experiência foi muito gratificante, pois não só permitiu uma reflexão sobre a importância de se valorizar as línguas indígenas no contexto educacional, mas também reforçou o compromisso com a educação inclusiva e o respeito pela diversidade cultural. A possibilidade de desenvolver materiais que auxiliem tanto professores quanto estudantes indígenas é um passo essencial para transformar o espaço escolar em um ambiente onde diferentes culturas e línguas possam coexistir e ser valorizadas. A experiência aqui relatada mostra que a educação pode e deve ser um espaço de inclusão e valorização da diversidade cultural, e que o desenvolvimento de materiais didáticos específicos é uma ação concreta em prol de uma educação mais equitativa e inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÂNGELO, Francisca Navantino P. de. **Os dez anos da Lei nº 11.645/2008**: avanços e desafios. Cadernos Cedes, v. 39, p. 357-378, 2019.

ANJOS, Welington Batista dos; SAD, Lígia Arantes. **Saberes dos indígenas guaranis de Aracruz -ES compartilhados na escola**. 2018. Livro digital.

ANDRADE, S. F. de; SOUZA, E. M. F. de. **Considerações sobre o legado de freire para o ensino de língua inglesa**: por uma abordagem intercultural. Revista Diálogos, v. 7, n. 1, 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf /.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c.

BRASIL. Parecer n. 14/99. **Diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena**. Brasília, DF: CNE, 1999b.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 15 de nov. 2023.

BRASIL, CAPES. **Grupo de trabalho Produção Técnica**. Brasília, 2019b.

BRASIL, CAPES. **Relatório da Comissão de Qualis Periódicos da Área de Ensino 2017-2022**. Brasília. 2017. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrinial/metodologia-do-qualis-referencia-quadrineno-2017-2020>. Acesso em 06 de abr. 2024.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.13, nº Especial, p. 678-686, dez 2020. FREIRE, P. [1996] Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2019. E-book Kindle.

CANIZARES, Kathia Alexandra Lara. **Léxico omaguá/kambeba (família tupi-guarani) em poema indígena**: Abordagem lexical numa aula de língua portuguesa. *Revista Gatilho, Juiz de Fora*, v. 25, p. 386-402, 2023. ISSN: 1808-9461.

CARVALHO, Mauro Luiz. **Tempo, aspecto e modalidade na língua Guarani Mbyá (Tambeopé)**. 2013.

DIAS, F. G. R. (2012). **O processo de elaboração de um glossário bilíngue de colocações da área médica**: contribuições para tradutores e professores de língua inglesa. *Revista Horizontes De Linguística Aplicada*, 10(2). <https://doi.org/10.26512/rhla.v10i2.1116>

DUBOC, A. P. M. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 1, n. 48, p. 10–22, 2019. DOI: 10.18309/anp.v1i48.1255. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1255>. Acesso em: 30 set. 2024.

HOOKE, Bell et al. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, v. 2013.

JENKINS, J. **English as a lingua franca**: attitude and identity. Oxford (UK): Oxford University Press, 2007

JUNIO, H. M.; OLIVEIRA, I. A educação escolar indígena “itaputyr” tembé e o ensino de filosofia: aprender com os Tenetehara a decolonizar e interculturalizar a filosofia. In: CANDAU, V. M. (org.) **Cotidiano, educação e culturas** [livro eletrônico]: realizações, tensões e novas perspectivas -- 1. ed. -- Rio de Janeiro, RJ, 2023. PDF

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

MARQUES, Giseli Sampaio de Oliveira; ZACARIAS, Regiani Aparecida Santos. **E-Dicionário escolar de verbos português/inglês – dicionário dos cem verbos**. 2021. E-dicionário.

MARZARI, Gabriela Quatrin; GEHRES, Wilma Beatriz. Ensino de Inglês na Escola pública e suas possíveis dificuldades. **Thaumazein**: revista online de filosofia, v. 7, n. 14, p. 12-19, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes para a política nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília, 1993 (Cadernos de Educação Básica, v. 2).

MUNDURUKU, Daniel. Três reflexões sobre os povos indígenas e a Lei 11.645/08 1. Moitará. **1º Encontro Brasil Indígena**: a temática indígena na escola. Edição Especial, v. 1, n. 1, 2014.

NASCIMENTO, André Marques do. **Interculturalidade**: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilíngue. Revista Sures, n. 3, 2014.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do; QUADROS, Marion Teodósio de; FIALHO, Vânia. Interculturalidade enquanto prática na educação escolar indígena. **Revista Antropológicas**, v. 27, n. 1, 2016.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Editora Letramento, 2020.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic imperialism**. Oxford University Press, 1992.

POLIZER, Alex Sandro da Silva; ZACARIAS, Regiani Aparecida Santos. **Proposta de verbetes para um e-dicionário de verbos da Língua Inglesa**: foco no aprendiz brasileiro da educação básica. 2022. E-dicionário.

RIZZATTI, I. M. et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio**: docência em Ciências, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020.

ROSA, Gabriela da Costa; DUBOC, Ana Paula; SIQUEIRA, Sávio. Inglês como Língua Franca (ILF) em campo: reflexos e refrações na BNCC. **Perspectiva**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 1–25, 2023. DOI: 10.5007/2175-795X.2023.e92461. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/92461>. Acesso em: 30 set. 2024.

ROSENDO, Ailton Salgado. **Formação de Professores Indígenas pela Universidade Federal da Grande Dourados**: a gênese da licenciatura intercultural indígena Teko Arandu / Ailton Salgado Rosendo. – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2023. 261 p. : il.

RUSSO, KELLY; PALADINO, MARIANA. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, p. 897-921, 2016.

SANTOS, Daiana Ribeiro; SOUSA, Anália Keila Rodrigues; ARAÚJO, Bernardina Santos. **Sequência didática de Língua Inglesa**: perspectivas de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica. 2019. Sequência didática.

SILVA, Flavia Matias da. **O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural**: caminhos e desafios. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(58.1): p. 158-176, jan./abr. 2019.

SILVA, L. S.; LADEIA, S. R.; CRUZ, G. F. Interculturalidade, Ensino de Inglês como Língua Franca e a Base Nacional Comum Curricular. *fólio - Revista de Letras*, [S. l.], v. 10, n. 1, 2018. DOI: 10.22481/folio.v10i1.4061. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4061>. Acesso em: 30 set. 2024

SOUZA, L. L. N.; ARAÚJO, W. P. **Guia para a realização da oficina pedagógica: Responsabilidade ética dos discentes do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio do IFNMG**. 2020.

VELASQUEZ, Pedro Pablo. O ensino de língua guarani e portuguesa em comunidades indígenas no Paraná. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 55–70, 2021. DOI: 10.30681/relva.v8i1.5721. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/5721..> Acesso em: 25 jul. 2024.

VIGOTSKI, L. S, et alii. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone Editora, 1988.

WERNER, Maristela Pugsley; PAZELLO, Elizabeth; CARLESSO, Simone. **A interculturalidade como fator motivacional no aprendizado de língua inglesa**. 2020. Livro digital.

ANEXO 1: TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

PESQUISA: EDUCAÇÃO INDÍGENA INTERCULTURAL EM ESCOLAS REGULARES: UMA EXPERIÊNCIA LINGUÍSTICA

Responsável: MAYRA DIAS DE ASSIS

Eu, _____ (nome legível), responsável pela Instituição _____ (nome legível da instituição), declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, podemos revogar esta autorização, a qualquer momento, se comprovadas atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ao sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro, ainda, que não recebemos qualquer tipo de remuneração por esta autorização, bem como os participantes também não o receberão. E asseguramos que possuímos a infraestrutura necessária para a realização/desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa só terá início nesta instituição após apresentação do Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

Rio de Janeiro, ____ de _____, _____

Responsável pela Instituição (assinatura e carimbo legível)

Se desejar qualquer informação adicional sobre este estudo, envie uma mensagem:
Mayra Dias de Assis – mayradias.mda@gmail.com (21) 97545- 6293

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, Email: coep@sr2.uerj.br — Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, das 10h às 12h e 14h às 16h.

ANEXO 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada Educação Indígena Intercultural Em Escolas Regulares: Uma Experiência Linguística, conduzida por Mayra Dias de Assis. Este estudo tem por objetivo elaborar um glossário multimídia, que englobe os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, além da Língua Guarani Mbyá. O produto educacional será composto por expressões correspondentes ao vocabulário básico presente na proposta curricular da língua inglesa dos anos finais do Ensino Fundamental.

Além disso, também procuramos acolher os estudantes indígenas da instituição de maneira mais abrangente ao aprender sua língua e proporcionar um material confiável para que esses estudantes possam também estudar os idiomas obrigatórios dessa etapa de escolaridade sem renunciar ao contato formal com sua língua nativa.

Você foi selecionado(a) por fazer parte do corpo docente da instituição de ensino regular que atende estudantes indígenas. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. A pesquisa apresenta riscos mínimos, tais como desconforto em tratar da temática e cansaço. Para mitigar tais riscos, a pesquisadora se compromete a ampliar o tempo de resposta, esclarecer dúvidas e interromper a aplicação do questionário, caso seja necessário.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder um questionário discutindo a necessidade e sugestões para o glossário trilingue, e em seguida, caso aceite participar da fase de validação, será requerido que responda a um segundo formulário digital com suas impressões sobre o produto educacional, possibilidade de uso em seu componente curricular, além dos desafios e possibilidades de atender os estudantes indígenas em uma instituição de ensino regular.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o estudo e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Caso você se sinta prejudicado, o parágrafo IV.3, os itens (g) e (h) da Resolução 466/12 garante os direitos de ressarcimento e indenização (se necessário): "g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes"; e "h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa." Há também base na Resolução 510/16, no Artigo 9, nos itens VI e VII: "VI ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa"

Contatos do pesquisador responsável: Mayra Dias de Assis – mayradias.mda@gmail.com (21) 97545- 6293

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o(a) pesquisadora(a) responsável, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP UERJ, localizado a Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: coep@sr2.uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP UERJ é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, das 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Maricá, ____ de _____, ____.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome da pesquisadora: _____

Assinatura: _____

ANEXO 3: QUESTIONÁRIO 1 - SONDAAGEM**I. PERFIL DO PROFESSOR**

1. Qual é a sua idade?
 - 18-20 anos
 - 20-30 anos
 - 31-40 anos
 - 41-50 anos
 - Mais de 50 anos
2. Qual é o seu gênero?
 - Masculino
 - Feminino
 - Outro (especificar)
3. Qual é a sua cor/raça?
 - Branco(a)
 - Negro(a)/Pardo(a)
 - Indígena
 - Amarelo(a)/Asiático(a)
 - Outro (especificar)
4. Qual componente curricular você leciona?
 - Português
 - Matemática
 - Ciências
 - História
 - Geografia
 - Inglês
 - Educação Física
 - Artes
 - Outro (especificar)
5. Há quanto tempo você leciona em escola pública?
 - Menos de 1 ano
 - 1-5 anos
 - 6-10 anos
 - Mais de 10 anos
6. Quais anos de escolaridade você leciona?
 - Educação Infantil
 - Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)
 - Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)
 - Ensino Médio
 - EJA (Educação de Jovens e Adultos)

- Outro (especificar)
7. Você possui alguma formação específica na área da educação?
- Sim (especificar)
 - Não

II. EXPERIÊNCIA COM ENSINO DE ESTUDANTES INDÍGENAS

1. Quantos alunos indígenas você já lecionou?
- Nenhum
 - 1-3 alunos
 - 5-10 alunos
 - Mais de 10 alunos
2. Quais anos de escolaridade eles estavam cursando durante sua experiência de ensino?
- 6º ano
 - 7º ano
 - 8º ano
 - 9º ano
 - Outro
3. Houve algum tipo de formação oferecida para atender estudantes indígenas?
- Sim (Especificar)
 - Não
4. Você acredita que seria benéfico ter formação específica para o ensino de estudantes indígenas?
- Sim
 - Não
 - Talvez (Justifique)
5. Quais foram as principais dificuldades encontradas ao lecionar para esse público?

III. GLOSSÁRIO TRILÍNGUE COMO MATERIAL DIDÁTICO

1. Você possui interesse em aprender mais sobre a língua indígena guarani Mbyá?
- Sim
 - Não
 - Em parte
2. Você acha que um glossário trilingue (Português - Inglês - Guarani Mbyá) poderia contribuir para o ensino de estudantes indígenas?
- Sim
 - Não
 - Em parte
3. Quais são as suas expectativas em relação à utilização desse glossário trilingue?

ANEXO 4: QUESTIONÁRIO 2 - VALIDAÇÃO

1. Após analisar o Glossário, você considera que ele poderia auxiliar nas práticas pedagógicas referentes ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes indígenas?
 - Sim
 - Não
 - Em parte
2. Você vê viabilidade na aplicação desse glossário no componente curricular que você leciona?
 - Sim
 - Não
 - Em parte
3. Justifique sua resposta da pergunta 2.
4. Comente o glossário com vistas ao melhor desenvolvimento e atendimento às suas necessidades pedagógicas.

ANEXO 5: RESPOSTAS DISCURSIVAS DO QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM

Questão: Quais foram as principais dificuldades encontradas ao lecionar para esse público?	
Docente	Resposta
A	Questões culturais e linguísticas
B	Não saber a língua Guarani e falta de fomento a produção de material didático
C	A dificuldade dos alunos em compreender a disciplina lecionada na língua portuguesa; a distância e barreira cultural entre alunos indígenas e alunos não indígenas/professores; falta de material didático atualizado e intercultural sobre a cultura guarani.
D	Conseguir uma comunicação clara, os alunos parecem não confortáveis no ambiente regular de sala de aula e mantém uma conversa muito direta, quando falam. Não sei se teriam dificuldades em entender o que eu dizia também.
E	A comunicação, eles não sabem muito bem a língua portuguesa
F	Comunicação. Era difícil associar o vocabulário de língua inglesa com o de língua portuguesa, pois para eles o português era a segunda língua e ainda estavam na fase de aprendizado também.
G	Comunicação com os estudantes e interação com a intérprete
H	Não foi identificado nenhuma dificuldade
I	Comunicação
J	Aparentam ser tímidos, e pode ser difícil conseguir uma aproximação no início. Além disso, alguns tem dificuldade em entender o português
K	Dificuldade no idioma, contato com uma cultura diversa da nossa e o sentimento de estar colonizando novamente uma etnia com conteúdos eurocentrados.
L	A maior foi a dificuldade de comunicação com alguns dos estudantes que não eram fluentes no português. Além disso, determinados conteúdos que para os estudantes não indígenas já são bem distantes, para os estudantes indígenas eram mais distantes ainda.
M	Existe uma barreira linguística, principalmente no que se refere a termos científicos. Termos científicos já são em si uma barreira linguística para estudantes falantes de língua portuguesa, e maior ainda para estudantes Guaranis. Percebi também que os estudantes indígenas são mais tímidos para expressar suas dúvidas. Em compensação, são mais educados e disciplinados em geral.
N	Ensinar conceitos abstratos aos alunos que não possuem o português como língua mãe e que não são fluentes no idioma.

Questão: Quais são as suas expectativas em relação à utilização de um glossário trilingue?	
Docente	Resposta
A	Ter noções básicas da relação ente Inglês e Guarani Mbyá para aperfeiçoar minha ação docente com o alunado de forma a torna a experiência escolar mais empática e acolhedora.
B	Para facilitar o aprendizado da língua Inglesa
C	Aproximação com a cultura guarani, aumento da proposta da inclusão intercultural, maior pertencimento dos alunos ao meio escolar, aproximação entre alunos indígenas e não indígenas.
D	Seria um apoio no caso de uma comunicação em língua nativa do aluno. Contudo, acho difícil em um primeiro momento se o professor não tiver posse dessa língua também.
E	Ajudar na comunicação com os alunos indígenas.
F	É uma iniciativa ótima!!! Facilitaria mais a comunicação entre professor e aluno e, conseqüentemente, o aprendizado do mesmo.
G	Ilustrações e representações semânticas
H	Considerando minha atuação em coordenação pedagógica, o conhecimento sobre língua indígena Guarani ajudará na orientação junto aos professores, e disseminar esse material, de modo que possam utilizá-lo quando necessário.
I	Conseguir ter maior proximidade com a comunidade indígena
J	Facilitar a compreensão entre estudantes indígenas e professores/estudantes não indígenas/funcionários escola
K	A possibilidade do dicionário ser uma ferramenta de inclusão e integração, permitindo não o ensino do inglês, mas a inclusão do guarani como uma língua a ser preservada e divulgada.
L	Acho que a formação de um glossário que envolva conceitos das disciplinas lecionadas na educação básica pode facilitar bastante a comunicação com os estudantes indígenas e, além disso, possibilitar maior compreensão do conteúdo por parte desses alunos.
M	Acredito que possa facilitar a explicação de fenômenos, reduzindo as barreiras linguísticas.
N	As expectativas voltam-se para a possibilidade de realizar um trabalho educacional que envolva troca de experiências linguísticas entre todos os alunos da classe, influenciando, direta e produtivamente, na inclusão e na aprendizagem mais fluida dos discente, sobretudo os de língua materna indígena.

ANEXO 6: RESPOSTAS DISCURSIVAS DO QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO

Questão: Por gentileza, justifique sua resposta da pergunta anterior. (Você vê viabilidade na aplicação desse material no componente curricular que você leciona?)	
Docente	Resposta
D	Não trabalho assuntos correlatos aos apresentados. Poderia trabalhar como conteúdo interdisciplinar, extra minha matéria.
E	Nos ajuda a nos comunicarmos aproximarmos dos alunos indígenas.
F	As atividades digitais serão viáveis em ambientes que tenham dispositivos como a lousa digital, ou caso o aluno tenha dispositivo com acesso à Internet. No entanto, dá para fazer adaptações e imprimir o material.
H	Material prático e de fácil aplicabilidade
J	Como não está relacionado diretamente com a disciplina com a qual trabalho, considero que o material poderia ser usado em momentos de acolhimento e integração, de forma a familiarizar os estudantes indígenas na escola não indígena
K	Sim, na verdade a Arte pode ser incluída na dinâmica de qualquer disciplina. No material preparado, é possível incluir a elaboração de desenhos/grafismos que ajudem a assimilar o aprendizado.
L	O glossário é bem básico. Para ter utilização na minha disciplina (geografia), será necessária a evolução do produto para conceitos específicos da geografia e sua tradução para o guarani.
M	Principalmente as saudações em Guarani, ajudariam a me aproximar mais dos meus alunos aldeados.
N	Tratando-se de temáticas interculturais e acessibilidade aos alunos indígenas, o material pode ter relevante aplicabilidade.

Questão: Comente o glossário com vistas ao melhor desenvolvimento e atendimento às suas necessidades pedagógicas.	
Docente	Resposta
D	Trabalhar assuntos relacionados a natureza, meio ambiente, corpo humano e saúde.
E	É simples, objetivo e tem ótimas atividades interativas.
F	Achei ótimo! Como trabalho com o sexto ano, está justamente dentro do conteúdo deles. A transição para a língua inglesa fica mais suave.
H	Material pode contribuir em atividades pedagógica a serem desenvolvidas com alunos, para além das informações contidas no glossário, mas também de valorização à cultura indígena
J	Como leciono Ciências Físicas e Biológicas, seria interessante um vocabulário relacionado aos temas desenvolvidos em sala de aula, de forma que pudesse ser utilizado em conjunto com o desenvolvimento do currículo, levando a uma maior apropriação dos conceitos da disciplina pelos estudantes indígenas, e uma ampliação do conhecimento pelos estudantes não indígenas
K	Como é um primeiro dicionário de guarani que visualizo, não tenho muito a acrescentar.
L	O glossário vai permitir evoluir minha comunicação com meus alunos indígenas. É uma ferramenta de fácil acesso para termos em guarani. Entretanto, considero que algumas melhorias podem ser feitas. Algumas páginas apresentam dois QR codes e entender ao que cada um deles se refere está um pouco confuso. Outro ponto que necessita de melhora é a explicação para cada atividade de gamificação. Os jogos começam sem uma explicação do que se precisa fazer.
M	Uma das maiores dificuldades no aprendizado de línguas diferentes é a pronúncia e alguns fonemas que são muito diferentes da grafia. Gostaria de sugerir a inclusão de áudio nas atividades digitais, e transcrição fonética pelo menos no material do professor.
N	É possível pensar na ampliação e inclusão de vocábulos com conceitos mais abstratos.