



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS
CURSO DE LETRAS

NELY BASÍLIO DA SILVA

IRACEMA E TOYTA TERENA: APRENDIZES ETERNAS DE INGLÊS

DOURADOS

2014



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS

CURSO DE LETRAS

NELY BASÍLIO DA SILVA

IRACEMA E TOYTA TERENA: APRENDIZES ETERNAS DE INGLÊS

Trabalho de conclusão apresentado ao curso de Letras Habilitação Português/Inglês da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Luís Otávio Batista

DOURADOS

2014

Dedicatória

A Deus, que em sua infinita sabedoria guia meus caminhos me proporcionando saúde, serenidade e disposição para enfrentar todas as etapas desta árdua caminhada.

A minha mãe Zemira Pedro Basílio que com seu amor infinito e apoio incondicional é responsável por minha base pessoal e educacional.

Ao meu esposo Edivaldo Martins da Silva que sempre esteve ao meu lado no convívio mais difíceis e mais felizes e nos momentos de vitória.

Aos meus filhos Renan, Luis Guilherme e Amarillys pela sua compreensão durante esses quatro anos de caminhada.

*“Que os vossos esforços desafiem as
impossibilidades, lembrai-vos de que as
grandes coisas do homem foram conquistadas
do que parecia impossível.”*

Charles Chaplin

AGRADECIMENTOS

A Deus, que em sua infinita sabedoria guia meus caminhos me proporcionando saúde, serenidade e disposição para enfrentar todas as etapas desta árdua caminhada.

Ao meu orientador Prof. Dr. Luís Otávio Batista, pela atenção, compreensão e sabedoria dispensadas a mim durante o período de elaboração deste trabalho.

À Rede de Saberes que me apoiou durante a minha trajetória dentro da Universidade,

Aos colegas, amigos e professores.

RESUMO

O objetivo desse trabalho é analisar duas narrativas de alunas-professoras-indígenas de um curso de Letras/Inglês, a respeito de como foi o processo de ensino-aprendizagem de inglês, ou seja, suas trajetórias de aprendizagem dessa língua. Essa análise partirá de um olhar sobre estudos da globalização, dos documentos oficiais da educação, em especial, a indígena, a fim de mostrar que eles também têm o direito e dever de aprender a língua Inglesa. Para isso, utilizamos a pesquisa narrativa, como metodologia de investigação, pois através desse método, foi possível compreender o ensino-aprendizagem, ao relatar suas experiências, que foram vivenciadas durante o seu percurso escolar. Os resultados obtidos através das análises comprovam que houve um grande interesse por parte das alunas-professoras em aprender inglês ao longo de suas vidas, e inclusive, até nos dias atuais, no curso de Letras/Inglês, para se tornarem cidadãs proficientes em inglês e professoras dessa língua.

Palavras-chave: Língua Inglesa; Narrativas; Formação de professor.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze two narratives of indigenous teacher-students of a Letters/English course about how was the process of teaching and learning English through their trajectories of the language learning. This analyze begins discussing on studies of globalization, official documents of the education, in special, the indigenous, in order to show that they also have the right and duty to learn English. For this, we use narrative research as a survey methodology because through this method was possible to understand the teaching learning when they relate their experiences that were experienced during their school route. Results obtained through the analyses prove that there was a great interest of the teacher-students in learning English throughout their live stories and even until today in the Letters/English course in order to become fluent citizens in English as well as teachers of this language.

Key words: English language; Narratives; teacher training

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO 1 - POLÍTICAS LINGUÍSTICAS INDIGENISTAS NO BRASIL.....	11
1 Interculturalidade na Educação Indígena.....	19
2 Ensino de Língua Inglesa na Educação Escolar Indígena.....	24
3 Identidade Glocal	29
CAPITULO II - PESQUISA NARRATIVAS COMO METODOLOGIA DE PESQUISA...31	
1 As participantes de Pesquisa.....	33
CAPITULO 3 - ANÁLISE DAS NARRATIVAS.....	34
1 Primeiro Contato com a Língua Inglesa.....	34
2 Paixão pela Língua Inglesa.....	36
3 Ensino de Inglês nos Ensinos fundamental e médio.....	37
4 Escolha do Curso de Letras/Inglês.....	38
5 Ensino de Inglês no Curso de Letras/Inglês.....	39
6 Busca pela Superação no Curso de Letras/Inglês.....	412
7 Busca de Autonomia na Aprendizagem de Inglês.....	422
8 Ser Professora de Inglês.....	433
9 Necessidade de Saber usar a Língua Inglesa.....	433
10 Perspectiva Futuras após o Curso de Letras/Inglês.....	444
11 Perspectivas Futuras como Professora de Inglês.....	455
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	49
ANEXOS	52

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar, por meio de narrativas de alunas-professoras indígenas, como ocorreu e/ou tem ocorrido o processo do ensino aprendizagem de Língua Inglesa.

A educação escolar dos povos indígenas, a partir do Brasil Colônia esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. Como mostraram Ferreira (2000), Cunha (2008), a escolarização dos índios estava à mercê dos missionários católicos. Em 1910, com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), surge um novo modelo da educação a ser seguido pelos índios, porém não obteve um resultado satisfatório, pois não houve um resultado significativo. O modelo adotado pelo SPI, para ser uma escola diferenciada, passou a ser chamada *casa do índio* onde foi oferecido cursos técnicos. Nesses cursos eram incluídas as seguintes disciplinas: práticas agrícolas para os meninos e práticas domésticas para as meninas. Esse modelo de educação fracassou.

Com a criação da Fundação Nacional do Índio, em 1967, trouxeram modificações na história da educação escolar indígena, adotando um ensino bilíngue para lidar com as grandes variedades linguísticas existentes no país. A Funai recorreu ao *Summer Institute of Linguistics* (SIL), para facilitar a integração dos índios à sociedade brasileira.

Com a promulgação da Constituição Brasileira, em 1988, a educação escolar indígena começou a apresentar mudanças. Foi a partir dessa constituição que a escola indígena passou a ter autonomia. Diante disso, surgiram leis ou documentos que asseguraram os direitos indígenas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (1996); o Plano Nacional da Educação PNE (1998); e o Referencial Nacional para as Escolas Indígenas RCNEI (1998). Esse último documento deu privilégio ao ensino focado na interculturalidade.

A língua inglesa, por ser uma língua usada por vários povos, com culturas diferentes deve ser focada para a comunicação. Ortiz (2006, p.29) (Apud Pessoa & Freitas, 2009, p.88) defende que o inglês se encontra mundializado e pronto para ser apropriado e ressignificado por falantes de diversas raças, etnias e credos dentre outros. Porém, alerta a autora que quem desconhece o inglês é considerado *analfabeto na modernidade mundo* de hoje. Podemos deduzir aí que a autora inclui as comunidades indígenas.

Ao falar de diferentes tecnologias de comunicação e informação que existem hoje, as comunidades indígenas não estão alheias a elas. Isso significa que os indígenas possuem celulares modernos, TVs a cabo, parabólicas, carros importados e *internet*, com a finalidade

de se manterem informados, atualizados e estarem em sintonia com vários lugares, sem precisar se deslocar. A *internet* é um principal fator responsável pela globalização. O índio pós-moderno é fruto da globalização, pois, como relatamos, já possui vários meios de comunicação que, direta ou indiretamente, estão ligados à língua inglesa.

Para Gimenez e Costa (2011), o papel hegemônico da língua inglesa já foi desempenhado por outras línguas, em determinados momentos históricos, como o latim e o francês, mas nada comparado à atual hegemonia do inglês, principalmente, pela sua popularização. Frente a isso, Assis-Peterson e Cox (2007 (*Apud* Gimenez & Costa, 2011, p.120) revelam:

Antes de falar inglês o mundo falou latim e francês. Contudo diferentemente do que ocorrera com o latim e francês, línguas usadas, sobretudo, para a enunciação da alta cultura e, portanto, domínio restrito de uma elite intercultural e dirigente, nos tempos da globalização, o inglês se dissemina por todas as esferas de atividades sociais. Em nenhum outro tempo da história da humanidade, os homens precisaram tanto de uma língua comum como agora, ao serem reunidos pelo/no ciberespaço (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p.5).

A escola reconhece a importância de uma língua estrangeira para ser incluída na grade curricular. Os indígenas adotam a língua inglesa, para se comunicar no mundo globalizado. Assim, surgem identidades híbridas, que podemos chamar de identidade glocal, isto é, uma mistura de global e local.

Levando-se em conta o que foi dito, esse trabalho se justifica pelo fato de pesquisar o processo de ensino-aprendizagem de inglês por parte de alunas-professoras indígenas, que cursam Letras/Inglês, graças à escritura de duas narrativas. Essas alunas cursam, como já dissemos, Letras/Inglês, em uma universidade pública, localizada na região Centro-Oeste do Brasil, no sentido de investigar se realmente ocorreu/ocorre a aprendizagem da língua alvo ou não. Devido a isso, elaboramos a seguinte pergunta de pesquisa: Como ocorreu/tem ocorrido a aprendizagem de Língua Inglesa por parte de duas alunas-professoras indígenas ao longo de suas vidas escolares?

Para atingirmos os resultados dessa pergunta de pesquisa, traçamos o seguinte objetivo: analisar, por meio de narrativas das alunas-professoras indígenas como ocorreu e/ou tem ocorrido o processo do ensino-aprendizagem; identificar o fator responsável que as motivou a se interessarem pela Língua Inglesa.

Este trabalho está dividido em três partes. No capítulo 1, abordaremos sobre a história da educação escolar indígena, falaremos da importância da língua inglesa para os indígenas, discorreremos sobre a relevância de se aprender inglês para os indígenas, o ensino de língua

inglesa nas escolas *Cacique Onofre Kanhagreen*, que se localiza no município de São Jerônimo da Serra, (Paraná), *TengatuiMarangatu*, na aldeia indígena Jaguapirú em Dourados (MS) e *Mãtyk* e *Tekator* das aldeias São José e Mariazinha que se localizam no Estado de Tocantins. Todas elas localizadas em estados diferentes, no interior do Brasil. No capítulo 2, apresentaremos a pesquisa narrativa, como metodologia de investigação. Ao entender que, através desse método, é possível compreender a história das alunas-professoras indígenas, ao relatar suas experiências, que foram vivenciadas no percurso escolar em relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa. No capítulo 3, faremos análise das narrativas das alunas-professoras-indígenas, a fim de investigarmos a história de aprendizagem de inglês delas. Nas considerações finais, faremos a análise geral dos resultados encontrados na pesquisa.

CAPÍTULO 1 - POLÍTICAS LINGUÍSTICAS INDIGENISTAS NO BRASIL

Para chegar ao modelo de educação que os indígenas têm hoje, devemos, primeiramente, mencionar suas lutas as quais exigiram uma grande mobilização por parte deles, no sentido de conquistarem uma educação diferente daquela que foi praticada nos tempos de Brasil colônia pelos jesuítas, até a Constituição de 1988.

Segundo Ferreira (2001), durante a época do Brasil Colônia, a escolarização dos índios estava à mercê dos missionários católicos. Por meio da educação escolar, eles introduziram ou impuseram a língua (Portuguesa) e os valores da sociedade branca, provocando uma mudança onde:

os índios tiveram de habitar casas distribuídas e organizadas conforme os ideais católicos, provocando transformações da maneira como concebiam a si mesmo e o mundo. Aspectos das cosmologias indígenas foram substituídas pela moral católica. O poder de decisão de lideranças tradicionais foram esvaziados (FERREIRA, 2000, p.73).

O seu principal objetivo era aniquilar as culturas dos índios e incorporando-os à sociedade nacional, através da língua, no sentido de torná-los submissos frente aos colonizadores. Também havia a preocupação de dizimá-los em termos étnico-culturais.

Cunha (2008), em seu artigo, revela que, após a chegada dos portugueses no Brasil, por volta do século XVI, os indígenas tinham uma educação escolar sob o princípio da catequização feita pelos missionários jesuítas, que, por sua vez, usaram essa educação para impor o ensino obrigatório, em Língua Portuguesa, como meio de catequizar os indígenas pela civilização cristã. Acreditamos que, num primeiro momento, a introdução de uma escola para os índios foi um meio de promover uma educação domesticadora, no sentido de domesticar os povos indígenas, com vistas a se verem obrigados a desaprender sua língua materna, assim com sua cultura.

Segundo Freire (2004, p.23):

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas.

Como bem sabemos, os índios foram colonizados pelos portugueses através da

catequização, ou seja, a premissa básica era que desaprendessem a sua língua nativa, a sua cultura e adotassem a cultura do colonizador. Nesse sentido, a educação escolar para os índios era deixar de lado a sua língua mãe, pois essa língua que era considerada subalterna. Portanto, à época, a escola, de certa forma, contribuiu para o enfraquecimento e o desprestígio das línguas maternas e, conseqüentemente, foi a responsável pelo desaparecimento de muitas línguas nativas que existiram no, Brasil.

Em comunidades onde os índios já tiveram contato com os brancos predominava entre eles a língua majoritária: Língua Portuguesa. Um exemplo disso é a Reserva Jaguapirú, que se localiza em Mato Grosso do Sul, no Município de Dourados, onde a maior parte da população não fala mais a língua nativa. Por isso, o único meio de resgatar a língua desse povo é através da escola:

Historicamente a introdução da escola em meio indígena serviu de instrumento de imposição de valores alheios e de negação de identidades diferenciadas, por meio de diferentes processos, como a catequização, a civilização e a integração forçada pelos índios a comunhão nacional. Atualmente a escola ganhou um novo sentido para os povos indígenas, tornando-se um meio de acesso a conhecimentos universais e de valorização e sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais (GRUPIONE, 2006, p.47).

Em 1967, com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), foi sugerida uma educação escolar voltada para os índios. Criou-se, então, um ensino bilíngue como forma de “respeitar os valores tribais” (FUNAI, 1972b, p. 12) (*Apud* CUNHA, 1990, p. 96), cuja meta era adequar a educação à realidade dos índios. Em 1983, conforme revela Ferreira (2000), tornou-se obrigatória a língua materna nas escolas indígenas. A FUNAI, por sua vez, tornou-se a responsável em investir na capacitação dos professores indígenas para atuar nas escolas de suas comunidades. Como no Brasil havia grandes variedades de línguas indígenas, esse órgão recorreu ao modelo adotado pelo SIL¹. Ferreira (2001) explica que esse órgão tinha como objetivo de:

instaurar uma política indigenista internacionalmente aceita e cientificamente fundamentada suprimindo as deficiências do SPI no que diz a respeito à desqualificação do quadro técnico. O ensino bilíngue garantido, pelos especialistas do SIL, daria toda aparência de respeito à diversidade linguística e cultural das sociedades indígenas. O modelo bicultural do SIL garantiria também a integração eficientes dos índios a sociedade nacional, uma vez que os valores da sociedade ocidental teriam traduzidas na língua nativas e expressos de modo a se adequar as concepções indígenas.

O modelo adotado pelo SPI tornou a escola diferenciada. Passou a ser chamada “casa

1 Summer Institute of Linguistic.

do índio”, porque se oferecem cursos técnicos aos indígenas. Nesses cursos eram incluídas as seguintes disciplinas: práticas agrícolas para os meninos e práticas domésticas para as meninas. Esse modelo de educação escolar indígena fracassou, ou seja, o trabalho agrícola e o doméstico, na realidade, vieram substituir a educação do modelo colonial. É válido ressaltar que o SIL atendia o modelo que a Funai propôs para facilitar a integração dos índios à sociedade brasileira. O SIL foi o principal responsável pela criação da escola pautada na interculturalidade.

De acordo com Silva e Azevedo (1995), no modelo adotado pelo SIL, os indígenas tinham o direito de se comunicar em suas línguas maternas, mas também tinham o dever de saber/aprender a língua portuguesa. Dessa forma, as línguas indígenas representavam meios de “educação” desses povos através de valores “civilizados”.

Para os teóricos do SIL Kindell e Jones (1978, p.9) (*Apud FERREIRA 2001, p.77*):

Talvez o papel mais importante da educação bilingue seja alcance de uma integração adequada. Através de explicações dadas na língua materna, a criança consegue entender muito melhor e transmitir para os pais conceitos e valores da cultura nacional.

Nesse sentido, o principal papel do professor ou educador é alfabetizar os alunos bilíngues primeiro em sua língua materna para aos poucos se introduzirem a língua nacional, desenvolvendo um currículo intercultural.

Infelizmente, essas proposições ficaram no papel, ou seja, a Lei 6.001, que foi implantada pelo estatuto do índio não foi posta em prática, no que diz respeito às políticas linguísticas, pois na escola indígena de Dourados, especificamente, na escola Tengatú, essa lei começou a valer, a partir de 1999 com a inserção das línguas maternas dos povos indígenas que ali habitam no currículo da escola. A maior parte da população dessa aldeia não fala mais a língua nativa e, hoje, a escola trabalha com o ensino de forma diferenciada, de acordo com a realidade, promovendo o aluno ao acesso ao conhecimento da cultura da sua língua, produzindo novos conhecimentos de sua cultura e língua.

Essa escola se preocupa com a formação de um cidadão consciente e participativo dentro da comunidade indígena e fora dela. A escola Tengatui Marangatú Polo, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), tem como objetivo desenvolver uma educação intercultural e bilíngue, promovendo nos alunos condições de viver e conviver em sociedade, formando alunos críticos e que saibam lutar pelos seus direitos e valores.

Com isso, os índios passaram a ter interesse em adquirir conhecimentos onde a educação escolar passou a ser uma demanda dos próprios povos indígenas que procuraram

construir novas formas de se relacionar com a sociedade brasileira, até mesmo com as outras culturas, ou seja, com outros povos. Isso só foi possível graças à Constituição de 1998, que valorizou uma política educacional voltada para os índios:

Em 1998, os princípios contida nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite os desejos dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhe dê acesso a conhecimento e práticas de outros grupos e sociedades. Uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola 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 mecanismo, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporada e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades (MEC, 1998:34).

Em resumo, a partir da promulgação feita em 1998, a educação escolar indígena começou a apresentar mudanças, deixando o modelo colonial de escola para trás, passando a seguir um modelo diferente. Esse foi o marco da política educacional voltada para os índios, quando a constituição federal reconheceu que os índios têm direito à diferença, no sentido deles terem uma escola diferenciada, intercultural e específica. E a partir dessa constituição, a escola indígena passou a ter autonomia. Foi com essa constituição surgiram, leis e documentos que asseguram os direitos indígenas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (1996); O Plano Nacional da Educação PNE (1998); e o Referencial Nacional para as Escolas Indígenas RCNEI (1998).

Essa regulamentação, na Constituição, serviu como mudança histórica para os povos indígenas no Brasil, pois representou um marco e reconhecimento da legislação brasileira com relação à questão indígena, isto é, esse documento mostrou interesse do Estado brasileiro com os povos indígenas.

Nesse sentido, a escola indígena passou a formar cidadão consciente e crítico, capaz de compreender o seu mundo a sua volta, presente em sua realidade local, bem como fora dela. Desse modo, a escola na perspectiva da educação indígena visa tornar a educação, um instrumento de luta pelo conhecimento, articulado aos interesses reais da maioria da população (RCNE/Indígena 1998).

Em 1996, o Governo Federal criou a Lei nº 9394, que estabeleceu as Leis Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional, a qual dedicou nos artigos 78 e 79, nas “Disposições Gerais” e o artigo 32, quando trata do Ensino Fundamental a respeito da educação para os índios. Em relação ao artigo 32, a lei garante o uso da língua materna indígena ao citar que o: “Ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às

comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Segundo Grupione (2002), a LDB explicita nas Disposições Gerais nos artigos 78 e 79 que é dever do Estado em oferecer uma educação bilíngue e intercultural, sugere uma formação diferenciada seja de docentes, de materiais didáticos e currículos específicos, alfabetização na língua materna da comunidade indígena. Porém, afirma a necessidade do ensino da língua portuguesa como língua adicional. Vale salientar que toda essa premissa seria apoiada financeiramente pela União. A lei garantia ainda a liberdade de cada escola indígena definir seu próprio Projeto Político Pedagógico.

Isso quer dizer que, caberia à União, em parceria com agências federais, apoiar os professores indígenas no programas de ensino e pesquisa, com vistas a ofertar uma educação escolar bilíngue e intercultural aos alunos indígenas, com o objetivo de proporcionar aos índios, as suas comunidades e aos seus povos, suas línguas, bem como ao acesso às novas tecnologias de comunicação e informação presentes na sociedade nacional.

Isso significa que, de acordo com Nunes (2002), no contexto da educação, a escola indígena passou a ser considerada pelos índios, como um instrumento de conscientização e reflexão sobre o que ocorre dentro da aldeia e também para o domínio de conhecimento e tecnologias específicos que possam favorecer a eles.

Acreditamos que o papel da escola, no que se refere ao ensino da língua portuguesa é fundamental, uma vez que é considerada a língua oficial no Brasil. Isso possibilita que o aluno tenha facilidade de se comunicar e se expressar. Além disso, é a língua que os indígenas usam para comunicar na universidade, ou seja, é importante que as duas línguas caminhem juntas, no sentido de que tanto a língua portuguesa quanto a língua materna são importantes para os povos indígenas. Isso garante que tenham acesso ao português padrão oral e escrito. Inclusive mesmo que os alunos indígenas não utilizem as regras da gramática no seu cotidiano, é importante que tenham conhecimento sobre a mesma para saber usá-la, quando for necessário.

Nunes (2002) informa que isso, ou seja, a possibilidade de uso das duas línguas é o resultado de uma educação diferenciada adotada pelas escolas indígenas que foram criadas e estabelecidas pela Constituição Brasileira de 1988, por meio das políticas educacionais brasileiras.

Ainda conforme a lei nº9394, Medeiros (2012), na sua dissertação de mestrado, ressalta que a constituição colocou fim à política assimilacionista do Estado, garantindo aos índios, o respeito à sua organização social, aos costumes, às línguas, às crenças, às tradições e

ao direito a uma educação específica e diferenciada ao reconhecer o uso da língua materna.

Ainda de acordo com Medeiros (2012), o modelo adotado pela escola indígena tem de ser comunitário, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada. Nesse contexto, a participação da comunidade em todo o processo pedagógico é indispensável e fundamental em todo o processo pedagógico:

Comunitária porque a participação da comunidade em todo o processo pedagógico é fundamental para a construção da escola: na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares, do calendário escolar, da pedagogia, dos espaços e momentos da educação escolar. Intercultural, pois a escola deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística de sua comunidade, além de promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes. Bilíngue visto que deve ensinar o português, para possibilitar o diálogo com o mundo não indígena que os rodeia, mas, principalmente, a língua materna da comunidade indígena – para garantir a sua manutenção e, sobretudo, porque é por meio da língua originária que se expressa e se manifesta a cultura. Específica e diferenciada porque deve ser concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação à construção de sua escola.

Com a citação acima, percebemos que, se há vários grupos de etnias no Brasil, com diferentes línguas, culturas, modos de pensar, não há como criar um único modelo de escola porque:

a própria noção de diferenciação implica a existência de tantos modelos de educação escolar indígena quantas realidades socioculturais locais forem vivenciadas por comunidades indígenas específicas. (LOPES DA SILVA; FERREIRA, 2001, p. 10).

Tomemos, por exemplo, a escola Tengatuí que incluiu no seu currículo, as línguas maternas que são faladas dentro da comunidade por indígenas e tem o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola como suporte para aplicar na prática as seguintes línguas: Língua Portuguesa, Inglês, Terena e Guarani. Notamos, que além de dar importância as línguas nativas para os indígenas, é importante também dominar essas duas línguas (língua portuguesa e inglesa), que são fundamentais para o mundo local e global. O português por ser uma língua majoritária da população indígena, bem como daquela que vive exterior à aldeia o inglês por ser uma língua internacional.

Consideramos que a língua estrangeira é tão importante quanto à língua portuguesa por ser a uma língua conhecida pelo mundo todo e que ganhou fama por estar presente nos meios de comunicação, assim como nas tecnologias, nos negócios, no turismo, na educação e, é por isso que hoje em dia se exige conhecê-la para, por exemplo, ingressar na universidade, mais especificamente, no curso de Letras/Inglês. Se quiser ir além, como, por exemplo, cursar

o mestrado, é preciso dominar, em termos de leitura, essa língua.

Na outra escola, na mesma reserva, a Augustinho, o ensino da língua inglesa no ensino fundamental, de um modo geral, precisa ser repensado em alguns aspectos, por exemplo, a carga horária das aulas é exígua. Isso dificulta a construção do conhecimento do aluno e, muitas escolas ainda, não oferecem estruturas adequadas para atender a real necessidade dos alunos. Citamos, como exemplo, a escola indígena de Dourados, pois lá percebemos que o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa é muito lento, porque a maioria dos alunos é falante de suas línguas maternas, e tem a língua portuguesa, como segunda língua e o inglês como língua adicional. É importante ressaltar este relato é baseado no estágio de observação que fizemos em 2013.

Com a aprovação da LDB, em dezembro de 1996, no artigo 2º§5, o ensino de uma Língua Estrangeira passa a ser obrigatório, a partir da 5ª série do ensino fundamental, e a escolha do idioma ficaria a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. Com relação ao ensino médio, ficou estabelecida no artigo 36º inciso III, que “será incluída uma língua moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.” (LDB Lei 9.394/96). Como podemos notar a obrigatoriedade da implantação de uma ou duas línguas estrangeiras recai na responsabilidade da escola de selecionar a língua escolhida, de acordo com as suas condições. Para tanto, com raras e honrosas exceções, isso não ocorre nas escolas não indígenas, quiçá nas indígenas.

Em resumo, cabe a escola escolher qual ou quais das Línguas Estrangeiras (Inglês/Espanhol/Italiano/Alemão) adotará. Acreditamos que a mesma lei que se aplica na escola regular em relação à língua estrangeira se aplica nas escolas indígenas. No caso dessa escola indígena na qual citamos, por exemplo, os alunos aprendem somente a língua inglesa.

Além da LDB deixar claro que a educação escolar indígena tem que ter um tratamento diferenciado das demais escolas do sistema de ensino, as escolas também encontraram acolhida e detalhamento no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas² que foi criado em 1998 pelo Ministério da Educação e do Desporto.

Esse documento postula que:

objetivo deste trabalho é oferecer subsídios e orientações para a elaboração de

² Em atendimento às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelece enfaticamente a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema pelo respeito à diversidade cultural e à língua materna, e pela interculturalidade, o MEC, objetiva, com este material, auxiliá-lo no seu trabalho educativo diário junto às comunidades indígenas.

programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como, para a elaboração e produção de materiais didáticos e para a formação de professores indígenas. Concebeu-se, assim, este Referencial visando sua função formativa e não normativa (RCNE/INDÍGENA, 1998)

O conteúdo desse documento retrata um marco histórico, pois aponta questões comuns a todos os professores indígenas e não indígenas para as escolas indígenas, uma vez que elucida a pluralidade, a diversidade das múltiplas programações curriculares dos projetos históricos de cada etnia específica e a equidade em termos de educação tanto para o branco quanto para o indígena. No entanto, nesse último contexto, devemos levar em conta as realidades e as necessidades dos povos indígenas, inclusive, na elaboração e produção de materiais didáticos para determinados povos. No entanto, para realizar essa tarefa, os professores que ali ministram aulas devem ser bem formados para que os materiais didáticos se materializem na prática, atendendo a essas comunidades.

Freire (2004, p.27) assevera que o tratamento diferenciado aos povos indígenas em relação à educação encontrou amparo no PNE Lei 10.172/01 (1998) que destina um capítulo sobre a educação escolar indígena. Entre os objetivos e metas previstas neste documento, está a universalização de oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, garantindo, inclusive, autonomia para as escolas indígenas, por exemplo, no que se refere ao Projeto Político Pedagógico.

Este documento também assegura a necessidade dos indígenas de aprender a falar língua portuguesa na escola, no sentido de ter acesso a ela para que conheçam o funcionamento da sociedade, além aldeia. Vale lembrar que todos os documentos, as leis, os estatutos, a Constituição, até mesmo, os documentos pessoais dos indígenas são escritos em português, denotando a ideia de que somos cidadãos brasileiros, temos o direito de conhecer a língua portuguesa para intervir, sempre que precisarmos, em qualquer situação, seja na vida social ou política nacional do país. Para os indígenas, a língua portuguesa não deixa de ser um instrumento de defesa de seus direitos legais, mas um instrumento de cidadania brasileira.

Em suma, vimos que, atualmente, há documentos que são favoráveis para o reconhecimento de uma educação diferenciada e específica para os indígenas. Em relação às múltiplas línguas existentes no nosso país, Cunha (2008) informa que hoje no Brasil existem 210 etnias, com 170 línguas usadas nas comunidades indígenas no país, mas não se sabe o número exato dentre das 2.322 escolas indígenas existentes no Brasil se são bilíngues. Matos³

3 Kleber Gesteiros Matos, coordenador geral de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, e Diversidade(Secad) do MEC

explica que dependendo da realidade de cada Estado em relação à alfabetização e à diversidade, devido à grande variedade de casos, por exemplo, realidades diferentes e distâncias das comunidades, pode ser que a língua nativa já seja adotada há algum tempo dentro da comunidade escolar enquanto em outras, agora que esteja sendo introduzida.

Nessa seção, falamos da importância da língua portuguesa para os indígenas, agora, abordaremos sobre a relevância de se aprender inglês para esses povos.

1 Interculturalidade na Educação Indígena

Tomando como base as características da escola indígena fundada, principalmente, na interculturalidade, buscou-se nessa seção o significado desse conceito, com vistas a entender os caminhos e os desafios que a educação escolar indígena tem enfrentado em relação a esse conceito.

Fleuri (2003), ao falar sobre as relações interculturais, informa que “confrontar-se com estranhos não são relações fáceis e tranquilas. São relações profundamente conflitas e dramáticas”. Para tanto, entendemos que essas relações servem para descobrir as possibilidades criativas e evolutivas dos contatos entre grupos e contextos culturais diferentes.

De acordo com Kumaravadivelu (2006, p.143-144), “uma forma de romper com a “coloração colonial” da história da língua inglesa é” “focalizar seu valor instrumental para a comunicação internacional e intercultural”. A língua inglesa por ser uma língua usada por vários povos com culturas diferentes possui seu valor para a comunicação. Ortiz (2006, p.29) (*Apud* Pessoa e Freitas, 2009, p.88) defende que o inglês se encontra mundializado e pronto para ser apropriado e ressignificado por falantes de línguas maternas diversas de várias raças, etnias e credos dentre outros. Porém, alerta a autora que quem desconhece o inglês é considerado “analfabeto na modernidade mundo” de hoje.

Ao falar de diferentes meios de comunicação que existem hoje, em uma comunidade indígena, os indígenas têm, principalmente, a internet como meio de acesso ao mundo com a finalidade de se manterem informados, atualizados e estarem em sintonia com vários lugares, sem precisar se deslocar de seu mundo. As fronteiras estão desaparecendo e a tecnologia está dominando as pessoas. Hoje, a informação circula por toda parte. Todos têm acesso às várias tecnologias. Essa integração se chama globalização. De acordo com Kumaravadivelu (2006), a fase atual da globalização é “dramaticamente diferente de seus períodos anteriores em

intensidade, mas não em intenção”. Segundo o autor, o impacto causado pela globalização no mundo se apresenta em três modos diferentes:

A distância espacial está diminuindo. As vidas das pessoas –seus empregos, salário e saúde- são afetadas por acontecimentos no outro lado do mundo, frequentemente por acontecimento que desconhecem.

A distância temporal está diminuindo. Os mercados e as tecnologias agora mudam com uma velocidade sem precedente, com atos distantes ocorrendo no tempo real, com impacto na vida das pessoas que vivem longe.

As fronteiras estão desaparecendo. As fronteiras nacionais estão se dissolvendo, não somente em termos de comércio, capital e informações, mas também em relação a ideias, normas, culturas e valores (UNITED NATIONS REPORT ON HUMAN DEVELOPMENT, 1999:29).

Isso significa que a globalização tem o seu significado diferente para pessoas, em épocas diferentes como, por exemplo, para o sociólogo norte-americano Steger (2003, p.13) (*Apud* Moita Lopes, 2006, p.130) que define globalização como:

Uma série multidimensional de processos sociais que criam, multiplicam e alargam e intensificam interdependência e trocas sociais no nível mundial, ao passo que, ao mesmo tempo, desenvolve nas pessoas uma consciência crescente das conexões profunda entre local e distante.

Para o autor, a globalização é tão antiga como a própria humanidade, pois as sociedades estão em processo de globalização desde o início da história, ou seja, ela nunca mais parou de estabelecer contatos, relações com outros povos.

O índio pós-moderno é fruto da globalização, pois já possui, por exemplo, *notebook*, *internet*, TV a cabo, carros de luxo, celulares modernos, etc. Isso quer dizer que a globalização chegou à aldeia. A fase atual do mundo globalizado está habitado por empresas, clientes em todos os lugares, classes sociais, sexualidade. Enfim, há muitas identidades e culturas diferentes que se inter-relacionam mutuamente, pois vivemos em uma aldeia global de um jeito que jamais foi vista na história da humanidade. Em relação a isso, Hall (2002, p.74) assevera que:

As pessoas que moram em aldeias pequenas, aparentemente remotas em países pobres do “Terceiro Mundo”, podem conceber, na privacidade de suas casas, as mensagens e imagens das culturas ricas, consumista do ocidente, fornecidas através do aparelho de TV ou de rádio portáteis, que as prendem À “aldeia global” das novas redes de comunicação.

Essas fronteiras atravessam barreiras em nível mundial, tornando o mundo mais interconectado. Percebemos que os indígenas estão cada vez mais interligados ao mundo

globalizado, e com isso, os tornam um cidadão pós-moderno, vivendo num mundo, no qual a tecnologia rompeu a barreira de tempo e o espaço, aproximando pessoas e povos, deslocando a vida das pessoas nas suas localidades.

Uma outra característica do índio pós-moderno é aquele sujeito que compra produtos *online*, a partir de propagandas produzidas em lugares e culturas distantes. De acordo com Kumaravadivelu (2006, p.131), “o traço mais importante da fase atual da globalização é a comunicação eletrônica, a internet”, ou seja, talvez graças a ela, o significado de globalização se expandiu e se consolidou.

O contato intercultural faz com que os indígenas possuam marcas de calças como Pitt Bull, Levis, Jeans, assim como tênis Nike, Adidas, Reebok, Missuno. Marcas que representam ideais de consumismo dos centros dominantes, ou seja, o global. Porém, são marcas que circulam e são aceitas facilmente dentro de uma comunidade indígena.

Além de serem sujeitos que possuem das mais variadas tecnologias, roupas, sapatos, do mundo global, os indígenas pertencem ao mundo pós-moderno, no entanto, não basta terem acesso ao que já foi citado. Acreditamos que é importante os indígenas dominar a língua da globalização, qual seja, a língua inglesa.

Queremos ressaltar que vivemos numa era pós-moderna. Por isso, os indígenas, assim como aqueles que também vivem na periferia, como homossexuais, negros, dentre outros, merecem pertencer a esse mundo global. Hoje, a língua inglesa é a língua mais usada no mundo dos negócios e, em maior parte dos países, seu domínio é praticamente obrigatório. Portanto, aprender essa língua que é a “língua do poder”, para o indígena significa construir um caminho, no sentido de ter acesso e pertencer ao mundo globalizado, por meio do contato com outras culturas e ter uma comunicação intercultural com pessoas de dentro e fora do país.

De acordo com Candau (2008, p.52) (*Apud* Pessoa & Freitas, 2009, p. 90), a interculturalidade se faz necessária, pois ao promovê-la, se reconhece o outro, no sentido de estabelecer o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. A língua inglesa, ao mesmo tempo, em que é a língua de várias culturas é o idioma, no qual o imperialismo e a globalização determinaram ser a língua da comunicação dos contatos diplomáticos dos negócios do turismo, da tecnologia, dentre outros.

Como podemos perceber, a interculturalidade valoriza a diversidade cultural no processo de ensino-aprendizagem. É, por isso, que a escola deve trabalhar os valores, os saberes tradicionais e locais dessa comunidade, bem como os conhecimentos que estão além da aldeia, com vistas a garantir o acesso ao conhecimento e à tecnologia à sociedade indígena, tornando o cidadão indígena falante da língua do poder, uma vez que, falar, ler, ouvir e

escrever em inglês tornou-se pré-requisito para empregos e oportunidades de acadêmicas.

Um dos grandes embates que se trava no ensino intercultural de língua inglesa recai sobre o fato de ensinar a “*língua do opressor*” (HOOKS, 1994, p.167) (Apud Pessoa & Freitas 2009, pag.90) a povos de língua minoritária como é o caso do indígena.

De acordo com os resultados obtidos na pesquisa de Pessoa e Freitas (2009) realizada com alunos professores indígenas de Tapirapé, que são alunos de um projeto de Licenciatura Intercultural do Núcleo Takinahaki de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Goiás, para eles é muito importante aprender a língua inglesa, em razão de ser língua da globalização, tendo em vista que recebem estrangeiros na própria comunidade indígena, graças a venda de artesanatos. Por isso, surge a importância de aprender inglês para poder se comunicar com os nativos que vão lá. Como podemos notar, eles vêem a importância de dominar a língua inglesa. Por exemplo, na fala de um dos alunos professores de Tapirapé, percebemos a importância de aprender essa língua do poder: *Eu estou me introduzindo numa sociedade dessa língua, comunidade que fala né, e isso significa que eu vou, e eu tenho condição de entrar no mercado de trabalho de ter o contato com o povo que fala inglês.*

Com essa citação, vemos que reconhecem no contexto no qual vive, pode usar essa língua a seu favor já que não precisa sair da margem para ir ao encontro do mundo globalizado. O próprio global está inserido no local provocando mudança até mesmo no modo pensar e de ver o mundo.

Quando um deles foi perguntado sobre a língua inglesa revelou que simboliza poder e, que pode sim ser usada para lutar em prol da comunidade para ser incluído na globalização.

Pessoa & Freitas (2009, p.89), se baseando em Vasantikumar, revelam que o “processo de globalização não é simplesmente aquele em que as culturas indígenas são modernizadas, mas aquele em que a modernidade se indigeniza”. Nesse sentido, até as aldeias indígenas que estão no interior do Brasil já são afetadas pela globalização. As pessoas que pertencem a essas comunidades fazem parte do global.

A globalização afeta o mundo todo, inclusive as comunidades indígenas, uma vez que os índios reconhecem a importância de aprender inglês, pois são cidadãos que usam camisetas com textos em inglês, além de a maioria deles possuir celular do mais simples ao mais moderno com câmeras fotográficas, *facebook*, *whatsapp*, entre outros. Voltando a olhar para os professores de Tapirapé, aprender essa *língua do poder* serve “para utilizar em seu favor e não para reforçar a cultura dos outros ou mesmo desvalorizar os seus próprios valores culturais” (PESSOA & FREITAS, 2009 p.92).

Vemos que os indígenas querem aprender inglês e percebemos que a principal

responsável de dominar essa língua e suas culturas é a globalização por acreditar que o contato entre as línguas e culturas é fruto da globalização que afeta todas as sociedades pós-moderna (HALL, 2006). Além disso, para os indígenas, aprender a língua inglesa significa se incluir, superar a desvalorização, o preconceito e, principalmente, acompanhar a modernidade do mundo globalizado.

Vemos que na pós-modernidade é possível ouvir vozes desses grupos que antes não tinham acesso a essa língua do poder, bem como não eram ouvidos por ninguém. Nas palavras de aluno-professor de Tapirapé, aprender a língua inglesa é um meio de entrar no mercado de trabalho, de vender o artesanato que produz para os turistas que vem para o Brasil e visitam as comunidades indígenas. Acreditamos que ensinar a língua inglesa para os indígenas não significa dizimar da sua cultura nativa pelo contrário, como revelam Cox e Assis Peterson (2007, p. 36) (*Apud* Pessoa & Freitas, 2009, p. 89) “não existe perda ou assimilação, mas negociação e mudança cultural.”

Portanto, para superar esses desafios linguísticos, é preciso que se vejam como sujeitos capazes de aprender e reconhecer a língua adicional como veiculadora do conhecimento. Para isso, é preciso reconhecer que a língua inglesa não é estranha no contexto social onde estão inseridos, porque está nas rádios, nas músicas, nas camisetas dentre outro.

Nas escolas indígenas, por exemplo, ela é uma disciplina obrigatória, a partir do 5º ano. Por isso, consideramos como língua adicional, cujo aprendizado é necessário. Entretanto antes de tudo é entendê-la como parte já integrado na nossa vivencia como cidadãos globalizados. Segundo Schatter e Garcez (2012, p. 40) (*Apud* Gasparine, 2013, p.43) sejam as disciplinas de língua portuguesa, literatura e de línguas adicionais apresentam o mesmo objetivo: dar acesso ao mundo do conhecimento. Pessoa e Freitas (2009, p.91) corroboram os autores e revelam que: “Pensamos que ter acesso ao discurso construídos em inglês é ser capazes de produzi-los são formas de enriquecer esse processo de negociação, de agir no mundo e de poder colaborar na construção de outros mundos”.

Entendemos que a globalização é a principal responsável pelo fenômeno de que o inglês é o veículo de cultura dos jovens, no sentido de ser usado para se comunicar na interculturalidade.

No próximo item abordaremos o ensino de língua inglesa nas escolas indígenas.

2 Ensino de Língua Inglesa na Educação Escolar Indígena

Primeiramente, abordaremos, para fins de ilustração, como ocorre o ensino de língua inglesa em quatro escolas indígenas que são *Cacique Onofre Kanhagreen*, que se localiza no município de São Jerônimo da Serra, (Paraná), *Tengatui Marangatu*, na aldeia indígena Jaguapirú em Dourados(MS) e *Mãtyk* e *Tekator* das aldeias São José e Mariazinha que se localizam no Estado de Tocantins. Todas elas localizadas em estados diferentes, no interior do Brasil.

A partir dessas pesquisas, é possível saber e ter uma ideia como se caracteriza o ensino de língua inglesa nessas escolas indígenas e como ocorre o ensino de aprendizagem dos alunos indígenas.

O RCNI (1998) assegura que é direito das populações indígenas aprenderem uma língua estrangeira e, nesse caso, deverá fazer parte do currículo de suas escolas nas etapas finais do ensino no fundamental. Alguns povos indígenas expressam o desejo de aprender línguas como espanhol, francês ou inglês, para que possam interagir ou até mesmo usar em situação que possam usar essa língua.

Um exemplo disso foi o interesse de um aluno kaingang a querer aprender a língua inglesa. Isso ocorreu em uma aldeia que tem por nome Barão de Antonina, que se localiza no município de São Jerônimo da Serra, no interior do Paraná. Para chegar até a essa reserva, saindo da referida cidade, é preciso caminhar 18 quilômetros em uma estrada rural. A escola onde os alunos kaingang estudam se chama "*Cacique Onofre Kanhagreen*". Foi no interior dessa escola que ocorreu o fato o qual chamou a atenção de uma pesquisadora, de um aluno indígena levar na sala de aula uma música da cantora norte-americana Lady Gaga gravada no celular, que tem por título "*Bad Romance*". O aluno pediu a professora de inglês a ensiná-lo a cantar essa música. Isso gerou a sua expectativa de aprender a língua inglesa. O fato aconteceu na sala do 7º ano.

Sabemos que foi por conta da globalização que essa música chegou à aldeia Barão de Antonina, ou seja, essa aldeia não escapou da influência global, fazendo com que Lady Gaga fosse prestigiada com a sua música. Além disso, percebemos que para alunos indígenas, a língua inglesa é uma língua adicional, ou seja, entra como terceira língua, já que língua portuguesa aprendem na escola e sua língua materna é o kaingang (GIMENEZ & COSTA, 2011).

Segundo as pesquisadoras, o professor não recebeu nenhuma proposta curricular, uma vez que era recém chegado a essa aldeia. Então, o trabalho realizado por ele dentro da sala de aula era pautado pelo "plano de trabalho docente da professora, de acordo com suas próprias

concepções de ensino” (GIMENEZ & COSTA, 2011, p.119), que parecia tradicional.

Esse fenômeno que aconteceu nessa escola no interior do Paraná é resultado da globalização, porque nesse processo há um avanço muito grande em relação ao crescimento da tecnologias, nesse caso, o celular o qual foi um instrumento que levou o aluno a ter contato com a língua inglesa, em especial, a música de Lady Gaga.

Com isso, vemos o prestígio e a presença de língua inglesa no mundo, especialmente, para a educação escolar indígena, em que uma língua estrangeira deve ser aprendida, levando-se em consideração os desejos e necessidades da comunidade escolar indígena local, com vistas de:

utilizar a língua em situações reais de comunicações oral e escrita; Reconhecer e compreender a diversidade linguística e cultural; Conscientizar-se dos conhecimentos de língua estrangeira que já possui como participante do mundo globalizado; Descrever hábitos e fatos; Aprender percepções do mundo; Analisar questões da nova ordem global; Expressar-se sobre ações presentes, passadas e futuras, empregando suas formas gramaticais (GIMENEZ & COSTA, 2011).

A partir dos objetivos citados acima, podemos afirmar que as escolas indígenas devem reconhecer o valor da língua inglesa, e de sua cultura. Nesse aspecto Picolli (2006, p. 11) (*Apud* Costa & Gimenez, 2011, p. 125) explica que:

Aceitar e promover o uso de uma *língua dominante* para comunicação entre nações pode ser encarado como um mecanismo que produz elementos facilitadores para a troca de informações e experiências entre os povos, além de proporcionar melhor o conhecimento e compreensão entre os mesmos. Mas aceitar, a partir daí, que a hegemonia linguística.

Podemos entender que o que aconteceu em Barão de Antonina foi situação híbrida. Isso produziu um efeito muito forte, graças as várias tecnologias de comunicação, que estão disponíveis na vida dos indígenas, como celular com *internet*, rádios, onde têm acesso à várias músicas em inglês. Nesse caso, o que o motivou aluno aprender língua a inglesa foi querer aprender a letra da música de Lady Gaga.

Na aldeia Jaguapiru, o ensino de língua inglesa ocorre na escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu, em Dourados- Mato Grosso do Sul. Ela se localiza a 5 km de distância do centro da cidade. O diretor e a diretora adjunta são indígenas e a maioria dos funcionários também é indígena. Essa escola municipal oferece aos alunos um ensino diferenciado específico, abordando conhecimentos direcionados a realidade do aluno indígena. O seu Projeto Político Pedagógico (PPP) tem como tema “*educar para vida*”. Desse modo, a escola

procura relacionar os temas que atendam aos conhecimentos científicos e culturais dos alunos, garantindo o ensino de língua inglesa dentro do âmbito escolar.

É nessa escola que muitos dos jovens indígenas sentem-se despertados a construir uma vida melhor. O ensino de língua inglesa serve para interagir seus alunos com as sociedades, facilitando um caminho para um mundo globalizado, desenvolvendo o processo comunicativo, cultural e social dos grupos indígenas, com demais grupos dentro e fora da aldeia. De acordo com Projeto Político Pedagógico, a escola procura abrir um espaço para construção de um cidadão crítico, reconhecendo seus valores e direitos perante a comunidade. A escola é vista pela comunidade como base principal de mudança social.

Sabemos que muitos indígenas possuem sonhos e vêm na escola uma oportunidade de garantir o futuro e, por isso, querem estudar para ter uma boa formação. Percebemos que as escolas indígenas não se restringem apenas em transmitir conhecimentos e informações. Elas têm como principal objetivo conscientizar seus educandos a valorizar seus princípios étnicos, orientando a conhecer outros horizontes e outras culturas num processo de construção do conhecimento.

Ainda para o Projeto Político Pedagógico dessa escola, o professor de língua da escola indígena deve ser habilitado não só de conhecimentos linguísticos, mas deve obter um amplo conhecimento específico e científico, sendo capaz de oferecer propostas inovadoras ao ensino na escola, cujo objetivo é atender a realidade da comunidade no qual está atuando, elaborando planejamentos que atendam às necessidades de conhecimentos dos alunos. Entretanto, todo conteúdo deve ser selecionado, de acordo com o currículo da escola indígena.

Além disso, para ser um bom professor de inglês não basta saber os conteúdos. É preciso dominar as quatro habilidades que são: *listening*, *reading*, *speaking* e *writing*. Se possível, usar essas habilidades em sala de aula para poder obter um resultado satisfatório.

A experiência, que tivemos durante um mês de observação, devido ao estágio de Língua Inglesa em 2013, nos fez perceber que os alunos demonstraram muito interesse nas aulas. Estavam motivados em conhecer e expressar-se em língua inglesa, embora apresentassem dificuldades de pronúncia, porém não se sentiam envergonhados. Pelo contrário, estavam sempre construindo todo vocabulário que lhes era ensinado. Em uma dessas aulas, a professora pediu para que escrevessem três frases, no presente contínuo. Primeiro, passou alguns verbos e sua tradução, o exemplo na lousa foi *He is playing baseball*. A finalidade era que os alunos soubessem a estrutura das frases em inglês. Vimos que a maioria deu conta de fazer o exercício que a professora havia pedido. Na outra aula, ela trouxe um vídeo sobre presente contínuo onde usou as imagens e, em seguida pediu para os

alunos escrevessem o que as personagens estavam fazendo. Em seguida, leu e pediu para os alunos repetissem. Mesmos com dificuldades, procuraram desenvolver o trabalho que foi direcionado a eles.

De acordo com a professora que leciona na referida escola, o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa no ensino fundamental são feitas por meio de leitura e interpretação, com uso dos dicionários. De antemão, vemos que a professora tem uma visão distorcida de como se adquire uma Língua Estrangeira. As leituras e a sua interpretação e o uso de dicionários em sala de aula são partes de um processo não é o fim.

Como a sociedade, atualmente, vive na era globalizada onde a competição é maior, devido aos avanços tecnológicos e estão definindo exigências para que os jovens indígenas ingressem no mercado de trabalho apenas ler é muito limitado. Saber ler, ouvir, escrever e falar são ingredientes primordiais, juntamente com a leitura.

Por isso, os povos indígenas têm manifestado a preocupação de inserir em seus currículos línguas estrangeiras, devido à necessidade de construir relações inter étnicas e ampliar o pluralismo cultural. O Referencial Curricular para Escolas Indígenas informa que quando desejada ou vista como necessária, é um direito das populações indígenas, ter no currículo de suas escolas nas etapas finais do ensino fundamental, uma Língua Estrangeira (RCNEI, 2005, p.124).

Como asseveramos anteriormente, o ensino da língua inglesa dentro do ambiente escolar procura caminhar, de acordo com as necessidades dos alunos. Infelizmente, são oferecidos aos alunos indígenas apenas uma hora aula semanal, resultando em um pouco contato com a língua inglesa, dificultando o desenvolvimento da oralidade e escrita. As escolas indígenas, além de oferecerem o ensino de língua estrangeira, trabalham com o ensino da língua materna das três etnias: guarani, kaiowa e terena.

Assim, as escolas indígenas têm buscado recursos para valorização do ensino de línguas estrangeiras, visando desenvolver no educando o entendimento e o conhecimento para poder se comunicar com outros povos que tem outras culturas. A escola tem procurado reconhecer e valorizar as línguas estrangeiras, fornecendo recursos para que o aluno tenha contato com uma nova cultura.

Segundo o Referencial Curricular Para Escolas Indígenas, " o ensino de línguas deve tornar o aluno indígena capaz de compreender o uso da linguagem verbal como um meio de comunicação e expressão de sentimentos de manifestação dos pensamentos e sentimentos de pessoas e dos povos (RCNEI, 1998, p.130).

Essas escolas indígenas, como já dissemos, encontraram respaldo na constituição 1988

e, desde então, foram criadas leis que asseguram os direitos indígenas como a Leis de Diretrizes e Bases (LDB 1996); o Plano Nacional da Educação; o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998).

Aoki (2013) informa, por meio de sua pesquisa feita a respeito do ensino de língua inglesa na comunidade indígena Apinaye, das aldeias São José e Mariazinha que se localizam na região norte do Brasil no Estado de Tocantins, que o professor ao ser entrevistado, revelou que, parte dos alunos indígenas tem um grande interesse de aprender a língua inglesa, apesar das dificuldades em relação à pronúncia, devido às diferenças de sons das línguas Apinaye e Inglês. Os dados demonstram que os alunos conhecem bastante vocábulos em inglês, ou seja, palavras como *I love you*, nome de frutas, entre outras. Para Aoki (2013), “entendemos que um aprendizado de fato ocorre quando o aluno encontra a relação com a sua língua materna e sua realidade.” A autora informa não haver aquisição, uma vez que os alunos têm acesso à língua somente na escola e com aulas bastante reduzidas. Por isso a aquisição não ocorre, satisfatoriamente, pois nas aulas o português ou Apinaye predominam, No entanto, sentem a necessidade de falarem inglês:

Algumas palavras são faladas na língua inglesa, sem que sejam percebidas como as relacionadas com a internet, as palavras que ouvem no rádio ou televisão ou quando ouvem uma música e depois são repetidas e também através do uso de celular podem adicionar palavras inglesas no seu vocabulário, de uma maneira bastante natural (AOKI, 2013).

Com a citação acima, percebemos que já é um grande avanço de os alunos saberem algumas palavras mesmo descontextualizadas. Isso significa que reconhecem que o inglês é uma língua franca. Por conta disso, é importante dominar essa língua no mundo globalizado. Por isso, veem a necessidade de se aprimorar cada vez mais, no sentido de querer dominar a língua inglesa, visando o seu futuro e o da própria comunidade, pois sabendo falar inglês terão a possibilidade de entrar no mercado de trabalho, ou até mesmo se comunicar com estrangeiros, viajar para fora do país. Essas são algumas situações que alimentam a vontade de saber cada vez mais a língua inglesa desses povos indígenas (AOKI, 2013).

Enfim, percebemos que nas escolas onde foram feitas as pesquisas, há o interesse por parte de alunos de aprender a língua inglesa, mas que, na nossa opinião, tem que rever a duração de carga horária na disciplina de inglês nas escolas indígenas, a formação do professor, a estrutura da escola, os materiais didáticos, tecnológicos, etc, bem como as condições salariais dos professores, dentre outros.

3 Identidade Glocal

De acordo com Hall (2001), com o processo da globalização, as identidades nacionais estão sendo afetadas, ou seja, está sendo deslocadas. Entendemos que as culturas nacionais são uma fonte que o sujeito usa para identificar sua identidade cultural, por exemplo, um índio ao ter a sua cultura local define sua identidade como indígena.

Como bem sabemos, as identidades culturais são afetadas pela globalização. Ao longo dos tempos vem ocorrendo uma rápida mudança de estilos de vida e essa transformação atinge as culturas, que muitas vezes, são alteradas em seu modo de se vestir, comer, se divertir, dentre outros. Em outras palavras, suas atitudes comportamentais têm mudado devido aos contatos entre o global e o local. Ao referirmos a respeito da identidade cultural, estamos nos referindo ao sentimento de pertencimento a uma cultura nacional, ou seja, aquela cultura, em que nascemos e convivemos e aprendemos a conviver ao longo da nossa vida. Para Hall (1999), a identidade muda, de acordo com o sujeito, ou seja, ela é automática. O sujeito na era pós-moderna está passando por uma “*crise de identidade*”. E isso tem ocorrido nas aldeias indígenas, por causa da globalização.

As identidades nacionais estão deslocadas pela globalização. No entanto, esse fenômeno contribui para o deslocamento das identidades culturais, ocorrendo hibridização, desintegrando-as, conseqüentemente, enfraquecendo-as:

A medida em que as culturas nacionais tornam –se mais expostas e influencias externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural (HALL, 1999, p.24).

Com o efeito da globalização, as pessoas se tornaram cada vez mais interligadas e interconectadas, entre várias comunidades, com culturas diferentes, atravessando fronteiras nacionais. Isso influenciou e tem influenciado as identidades culturais que seriam as identidades locais, que antes eram *intactas*.

Conforme Hall (2001), o mercado global fica exposto através de *internet*, por meio da mídia “porém as identidades se tornam desvinculadas - desalojadas - de tempos, lugares e histórias e tradições específicos e parecem flutuar livremente” (HALL, 2001, p.75).

Na era da globalização, as pessoas que moram em comunidades, como o caso dos indígenas, recebem em suas casas através de *internet*, da televisão, de celulares, imagens de várias culturas que são fornecidas pelas redes de comunicação do mundo todo.

De acordo com Costa e Gimenez (2011), no contexto dos alunos indígenas, na aldeia

Kaingang discutido anteriormente, o hábito de baixar música no celular ou o desejo de aprender a cantar músicas em inglês, falar algumas palavras em inglês ou até mesmo por haver grande interesse da parte dele de querer aprender a falar essa língua, demonstra que a sua cultura local é afetada por culturas dominantes onde a sua identidade entra em fluxo constante, porque a partir do momento em que adotamos a cultura de outros povos ou o fato de aceitarmos pertencer a diferentes culturas “somos confrontados por uma gama de diferentes identidades cada qual nos fazendo apelo, ou melhor, fazendo apelo a diferentes partes de nós, dentre as quais parece possível fazer escolha (HALL, 2001, p75).

Como a pós-modernidade é constituída por culturas híbridas, é possível fazer escolhas, e essa hibridização está presente no cotidiano de cada cidadão, formando novas e variadas identidades, sendo um marco na era globalizada.

Através da música, por exemplo, percebemos, em especial, nas internacionais cada vez mais, a infiltração de identidades. Tal fato é notado no *rap* global, que é parte dos fluxos culturais que hibridizam o mundo (MOITA LOPES, 2008, p.331).

Como há diversas culturas consideradas dominantes, ou seja, nesse processo de mundo globalizado há pluralidades de culturas diferentes, faz com que a identidade cultural híbrida de um sujeito se torne mais diluída, ou, seja, o sujeito pós-moderno é aquele que não tem uma identidade fixa, onde essas identidades são transformada, continuamente, em relação às culturas distintas que nos rodeiam e nos influenciam.

Em suma, procuramos abordar e compreender como é o ensino de língua inglesa na educação escolar indígena e a hibridização cultural.

CAPÍTULO 2 A PESQUISA NARRATIVA COMO METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesse capítulo, apresentaremos a pesquisa narrativa, que optamos por considerá-la como metodologia de investigação. Através dessa metodologia, é possível compreender a história do professor, ao relatar suas experiências, que foram vivenciadas no cotidiano escolar, que por sua vez, produz um conhecimento sobre si em forma escrita. Em outras palavras, entendemos a pesquisa narrativa, quando um sujeito narra a sua própria história, tornando um narrador-autor que escreve ações ligadas ao relatar às suas histórias de vida.

De acordo com Souza (2006) (*Apud* Cunha, 2012, p.2), as pesquisas narrativas começaram a se expandir no Brasil, a partir do século passado, nos meados dos anos 1990. Desde então, vem crescendo, principalmente, na área da educação, em especial, na formação de educadores. O autor ressalta que essa metodologia não é recente. Pelo contrário, afirma que a utilização das narrativas como estratégias investigativas, já existia há bastante tempo, sendo utilizada pelo filósofo grego Aristóteles em seus poemas, pelo Santo Agostinho, em seu livro *Confissão*, que narra em relatos a sua conversão ao cristianismo (RICOUER, 1997) (*Apud* Cunha, 2012, p.2). Ainda de acordo com autor, podemos citar como exemplo, o livro *Confissões* de filósofo de Rousseau, onde ele narra a sua personalidade e seus hábitos, narrando a sua experiência de vida. Portanto, entendemos que essa metodologia registra, em forma de narrativa.

Tomamos a iniciativa de escolhermos esse tipo de pesquisa quando surgiu o interesse de entender melhor o processo de formação, especificamente, do professor indígena, a partir das suas histórias de aprendizagem de Língua Inglesa. Através dessa pesquisa, o sujeito deixa pistas claras, a respeito de suas formações e de suas constituições como aprendentes e profissionais da educação.

A narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma tomada reflexiva, identificando fatos que, foram realmente constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo, entendendo esse caminho percorrido e reaprendendo com ele. A narrativa permite perceber que a sua história entrecruza-se de alguma forma (ou em algum sentido/ lugar) com aquela narradas. Além disso, abre a possibilidade de aprender com as experiências que constituem não somente uma história, mas o cruzamento de umas com as outras (MORAES, 2000, p.81 *Apud* Silva & Costa [...], p.3).

Ressaltamos ainda a particularidade e o diferencial da natureza da pesquisa narrativa, pois o sujeito ao participar, desse tipo de pesquisa se torna um interlocutor ao escrever uma narrativa, atribuindo significados e interpretações para quem analisa. Também pode ser utilizada, para fins de ensino no uso didático, assim como para fins de pesquisa investigativa

no contexto campo educacional. As narrativas são vistas, como um instrumento de formação, e nesse caso, o que nos interessa, são os processos de produção de narrativas, com os fins investigativos que utilizamos como instrumento para a coleta de dados (CUNHA, 2012).

As narrativas possibilitam o diálogo das vidas entre o narrador e o ouvinte. No nosso caso, ao compartilharmos as histórias relatadas pelos narradores, podemos interpretar as suas maneiras de sentir, pensar e agir a respeito das experiências sobre ensinar/aprender inglês.

De acordo com Boldarine (2010), a pesquisa narrativa por ser considerada como um material de análise de histórias de vida, é possível observar por meio dela, os fragmentos de subjetividade do sujeito, com vistas a refletir, reconhecer o tempo e espaço em que o sujeito está inserido.

Em relação à biografia como instância formativa do sujeito, podemos perceber claramente os mecanismos que o educacional e profissionalmente o sujeito ao observar de perto os processos de ensino-aprendizagem através da narrativa, aos quais foram submetidos durante o período formativo. Através dessa pesquisa, o pesquisador tem a oportunidade de compreender o processo de formação desse aluno ou professor.

Para Souza (2010), a narrativa se respalda, em especial, educacional nas experiências e nas vivências durante o processo de formação, caracterizando-o como atividades de investigação, por se tratar de produção de conhecimentos no contexto educacional. Souza (2006, p.136 *Apud* Cunha 2012, p.2) explica que:

A crescente utilização da pesquisa narrativa em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em diferentes tempos [...] permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim busca entender os sujeitos, os sentidos e as situações do contexto escolar.

Conforme Bolívar (2002, *Apud* Cunha, 2012.p.3), através das narrativas, compreendemos o modo como o professor, por exemplo, dá sentido ao seu trabalho, isto é, como ele desenvolve as suas práticas pedagógicas no contexto profissional e no decorrer dela, podemos observar como o ele, de forma particular, organiza e estrutura atividades realizadas, que constituem suas práticas. Desse modo, a escrita das narrativas é um recurso utilizado para recuperar as memórias e histórias, possibilitando a reconstrução da profissão docente, permitindo que as lembranças, ou seja, os fatos passados sejam trazidos no presente, a fim de serem interpretados.

Nesse sentido, a pesquisa narrativa atribui ao professor o papel de sujeito, colocando-o

no centro das pesquisas educacionais. Ao mesmo tempo em que a pesquisa narrativa possibilita ao professor investigar sua própria prática, produzindo saberes. Em relação a isso, acreditamos que “[...] ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos ser no presente e o que gostaríamos de ser no futuro” (THOMSON, 1997, p.57) (*Apud* Silva & Costa, s/d, p.3).

De acordo com autor, a história é narrada no presente, mas remete a experiências vivenciadas no passado, com projeções para o futuro. Nesse sentido, o presente transmite valores e o futuro transmite a intenção.

1 As participantes da Pesquisa

Neste trabalho, apresentamos duas narrativas. Ambas são alunas-professoras do curso de Letras/Inglês, de uma universidade pública, situada na região Centro-oeste do Brasil, cujos nomes fictícios são Iracema e Toyta Terena. Esses nomes foram escolhidos por questões éticas.

A pesquisa narrativa está baseada nos relatos das histórias das alunas-professoras indígenas, residentes na reserva Jaguapirú, no Município de Dourados – MS. Iracema atua como professora de inglês na escola, “Tengatui Marangatu” e, anteriormente, era professora nas series iniciais. Toyta Terena é acadêmica de curso de Letras/Inglês

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DAS NARRATIVAS

Este capítulo tem por objetivo apresentar a análise das narrativas das professoras participantes da pesquisa. Dessa forma, foram elencadas 11 categorias que explicam a história de aprendizagem em língua inglesa das participantes.

1 Primeiro contato com a Língua Inglesa

Nesse primeiro item, falaremos a respeito do primeiro contato em inglês das alunas-professoras-participantes da pesquisa. Para Iracema, sua história de aprendizagem se inicia *“em minha adolescência, aos doze anos ganhei uma bolsa na Fisk para estudar inglês durante três meses. Até esse momento nunca havia estudado nenhuma língua estrangeira na escola”*.

Nesse trecho, notamos que Iracema teve o seu primeiro contato com a língua inglesa na adolescência, quando ganhou uma bolsa de estudos em uma escola de línguas, na cidade de Dourados, por três meses. Ela informa que, até então, nunca havia estudado inglês, nem mesmo, em escolas públicas, como aluna do ensino fundamental.

Percebemos as dificuldades iniciais encontradas pela aluna, se deparando com uma realidade diferente da sua, ao fazer esse curso que deve ter sido difícil para ela, que nunca teve algum contato com a idioma inglês até então. Além disso, falava português, e de repente, inicia o estudo de uma língua estranha para ela; uma vez que a maioria dos alunos tem o primeiro contato na 5ª. Série do ensino fundamental.

Vale ressaltar que à época, uns vinte anos atrás, esse idioma era somente acessível, para determinadas classes sociais, isto é, somente aquelas pessoas que tinham condições de pagar uma escola de línguas era possível aprender inglês fluentemente. Isso significa que cursar inglês em escolas de idiomas era destinado para aquelas que viviam no centro e não aquelas que viviam/vivem na periferia, como o caso de Iracema que ganhou um curso.

Mais preocupante era o fato de que para Iracema, ao entrar nessa escola (FISK), levou um choque, devido a essa língua ser diferente da sua língua materna (portuguesa), que utiliza no seu cotidiano. Mesmo assim, estava disposta a encarar esse desafio, que estava vindo à sua frente, como afirma: *... fiz o curso com muita dificuldade mas conclui os três meses*. Fica

claro, nesse excerto, que mesmo diante das dificuldades inerentes à língua, foi persistente e o concluiu, embora a bolsa fosse de apenas 3 meses.

Já a aluna Toyta Terena teve o seu primeiro contato com a língua inglesa, como disciplina na escola onde estudou, na 5ª série, do ensino fundamental:

Tive contato com a língua inglesa na 5ª série no ensino fundamental, mas foi na 6ª série que começou a despertar em mim um interesse de aprender inglês, quando a professora S. levou durante uma aula a música que tem por título “*Because you loved me*” de Celine Dion.

Para essa aluna, a experiência foi boa, como aprendiz de inglês, porém somente a partir da 6ª série, porque a professora levou para aula a música de Celine Dion *Because you loved me*. Implicitamente, deduzimos que na 5ª série, as aulas de inglês eram desmotivantes para a aluna. Talvez por falta de competência linguístico-comunicativa do professor por não usar a língua inglesa dentro da sala de aula. Temos ciência de que há vários fatores que levam a um aluno a se interessar ou não pela língua-alvo e um deles pode ser o professor não usar metodologias que atraiam o interesse do aluno. No entanto, para Toyta Terena não ocorreu nada que a fizesse lembrar de sua aprendizagem nessa série.

Já na 6ª série, a aluna-professora (Toyta) afirma que foi motivada pela música de Celine Dion, *Because you loved me*, despertando o interesse de aprender a língua inglesa. A professora, de certa forma, influenciou esse desejo em aprender esse idioma, e contribuiu na aprendizagem dessa aluna, em relação à língua inglesa através dessa música que, provavelmente, fazia sucesso à época. Essa aula foi tão marcante para Toyta Terena que revela:

Lembro-me como se fosse hoje, a professora chegando na sala de aula com um rádio na mão, distribuiu as cópias da música, em seguida leu a letra da música, conforme ela lia anotava a pronúncia do lado para facilitar na hora que fôssemos cantar a música.

Como podemos notar, a aluna-professora descreve a forma como a professora chegou à sala de aula com o rádio na mão, com as folhas onde continha a letra da música e começou a lê-la. Talvez foi aí que, pela primeira, vez a aluna ouviu a professora falar em inglês e refletiu que era possível aprender inglês, usando um artefato didático-pedagógico diferente daquele que estava acostumada a ver: quadro, giz e apagador. O interessante era que Toyta Terena anotava por conta própria a pronúncia de cada palavra desconhecida que continha na música, na tentativa de cantar a música em inglês.

Nesse aspecto, compreendemos que o gosto musical de Toyta Terena de prestigiar a cantora norte-americana é sinônimo de cultura global. A partir disso, entendemos a sua identidade cultural se tornou híbrida, no sentido que na aldeia já se ouvia músicas norte-americanas e, portanto, ela gostava de ouvi-las e cantar também. Na realidade, o desejo de aprender a cantar músicas em inglês, foi o dispositivo de Toyta querer aprender a falar a língua do poder, uma vez que gostaria de pertencer à aldeia global.

Em relação a isso, Cox e Assis Peterson revelam (2007, p. 36) (*Apud* Pessoa & Freitas 2009, p.89) que conhecer a cultura do outro, nesse caso a língua, não significa perder ou assimilar essa cultura, mas negociar sentidos, experiências, vivências, porém sua identidade sofrerá mudanças. Em outras palavras, a cultura local será afetada por culturas dominantes onde a sua identidade entrará em fluxo constante com outras culturas porque, assim por meio de condições mínimas, como para Iracema, o ganho de um curso numa escola de idiomas por apenas três meses, embora não tivesse qualquer conhecimento anterior da língua e a apresentação da música de Celine Dion, no caso de Toyta Terena, serviram de mote motivador para ambas quererem se tornar futuras professoras de inglês. A partir do momento em que adotamos a cultura de outros povos ou o fato de aceitarmos pertencer a diferentes culturas, estamos saindo da periferia para entrarmos no centro e, conseqüentemente, nossas identidade tornam-se híbridas.

2 Paixão pela Língua Inglesa

Ambas as alunas-professoras mostram-se apaixonadas pela língua inglesa. Para Iracema, estudar na escola de línguas despertou sua paixão pela língua inglesa, pois ela viu que a escola de idiomas era outro mundo, diferente daquele que vivia e saber usar aquela língua significava pertencer a ele. Isso, por sua vez, ocasionou o desejo de ingressar em uma universidade, com vistas a cursar Letras/Inglês. Como aconteceu anos mais tarde, quando entrou para uma universidade pública na região Centro-Oeste do Brasil.

Como dissemos anteriormente, a paixão de Toyta Terena pela Língua Inglesa surgiu através da música de Celine Dion, como descreve nesse trecho: *despertar em mim um interesse de aprender inglês, quando a professora S. levou durante uma aula a música que tinha por título Because you loved me*, de Celine Dion. Isso aconteceu na 6ª série do ensino fundamental. Tal qual Iracema, anos mais tarde, resolveu cursar Letras/Inglês, com o título de saber usar língua daquela música mexeu com ela. A música motivou Toyta Terena a querer

aprender inglês e utiliza-lá para se comunicar com o mundo e ser professora de inglês

3 Ensino de Inglês nos ensinos fundamental e médio

Iracema, em nenhum momento, comentou a sua aprendizagem de inglês nos ensinos fundamental e médio. Nesse sentido, podemos deduzir duas questões: a primeira significa que ela não teve inglês nos ensinos fundamental e médio na aldeia. Segundo, talvez porque suas experiências como aprendiz de inglês no contexto público são caracterizadas como ruins, no sentido de serem aulas insignificantes para ela à época, ou seja, no contexto de escola pública não houve nada que a marcasse positivamente em relação ao idioma inglês. Para tanto, Iracema já tinha no seu *DNA* de ser professora, e, por isso fez magistério indígena:

No 2º grau fui cursar o magistério porque o meu sonho era ser professora, pois era a profissão idealizada na minha época. Em seguida fui cursar o magistério indígena Terena para aprender a revitalizar e ajudar a manter os nossos costumes tradicionais. Assim que iniciei este curso prestei vestibular para cursar letras na UEMS e fui aprovada pelas cotas indígenas.

Ela cursou magistério indígena, porque seu sonho era ser professora, a fim de ajudar na preservação das tradições indígenas. Após isso, prestou vestibular para Letras/Inglês e foi aprovada, pelas cotas indígenas. Notamos que o sonho em ser professora de inglês perseguia a vida de Iracema. Para tanto, ela não precisou se deslocar para fazer a graduação, por residir em uma reserva na cidade onde há duas grandes universidades públicas que oferecem os cursos de Letras/Inglês, ou seja, tinha fácil acesso à universidade para estudar.

A situação da Toyta Terena foi diferente, como residia em uma aldeia afastada da cidade, teve que deixar sua comunidade para realizar o seu sonho de ser professora. ... *residia em uma aldeia que fica longe da cidade, e naquela época minha família não tinha condições de pagar um curso de idiomas, para que eu pudesse aprender a língua inglesa*. Entendemos que a aluna possuía a crença que o curso de idiomas era o lugar por excelência onde se aprende inglês.

Toyta Terena afirma que não dominou a língua inglesa durante o seu percurso escolar porque aprendeu: *algumas palavras soltas, frases de como se cumprimenta em inglês*. Para ela, não são suficientes para torná-la falante da língua-alvo, uma vez que as aulas focavam no método Gramático-Tradução, uma vez que eram ensinadas a estrutura da língua e vocabulário

descontextualizado. Sem mencionar outros fatores, tais como: falta de infraestrutura da escola para se ensinar línguas, faltam de materiais didáticos, turmas grandes, alunos e professores desmotivados, dentre outros. Por isso, julga que seu processo de ensino-aprendizagem não foi bom.

Apesar disso, a aluna afirma gostar de inglês e o seu desejo era falar a língua. Porém, se auto-avalia, reconhecendo não ter vocabulário suficiente para tal à época e ilustra o desejo de falar a língua, embora não recebesse um ensino que a capacitasse para tal.

4 Escolha do Curso de Letras/Inglês

Notamos nas duas narrativas que as alunas indígenas: Iracema e Toyta Terena foram prestar vestibular por terem desejo de aprender falar inglês.

Como Iracema já estava seguindo sua carreira como professora indígena, viu que estava tendo oportunidade de concorrer a uma vaga através das cotas indígenas oferecido pela Instituição:

Em seguida fui cursar o magistério indígena Terena para aprender a revitalizar e ajudar a manter os nossos costumes tradicionais. Assim que iniciei este curso prestei vestibular para cursar letras na UEMS e fui aprovada pelas cotas indígenas.

E quando seu nome saiu na lista de aprovados, finalmente, o sonho se tornou realidade, aumentando a sua expectativa de aprender o idioma inglês e atuar como professora de língua inglesa.

Aprender falar inglês fluentemente como o nativo da língua era o sonho de Toyta Terena e, por isso, prestou vestibular para Letras/Inglês:

Mas a minha vontade de aprender inglês era tão grande que resolvi fazer vestibular concorrendo como cotista na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), o meu nome saiu na 5ª chamada, e finalmente o meu sonho estava se realizando.

Toyta Terena também conseguiu ingressar na universidade, concorrendo também como cotista indígena. Estar no curso superior a ajudaria na aprendizagem dessa língua para ser fluente.

5 Ensino de inglês no curso de Letras/Inglês

Já no curso de Letra/Inglês, Iracema, com a auto-estima elevada, se deparou com uma realidade diferente daquela que esperava. Em razão disso, se frustrou como descreve:

com muita expectativa de aprender e dominar a língua inglesa, mas a primeira aula me deixou muito frustrada, pois a maioria dos alunos vieram de escolas particulares, outros já haviam morado fora do Brasil, foi um choque ouvir eles dialogarem no primeiro dia de aula. A professora conversava com todos e eu ficava tentando identificar alguma palavra a partir daquele dia fiquei decepcionada pois achei que estava no lugar errado.

Como podemos notar, ela menciona que ingressou para a universidade na expectativa de dominar a língua inglesa, até aí, tudo bem. Porém, no primeiro dia de aula, percebeu que a sala de aula era muito diferente do que imaginava, começando a enxergar como um ambiente muito difícil. Parece que ela se sentiu inferior aos colegas de classe, por compará-los como fluentes e viventes no exterior e ela nem sequer sabia a língua-alvo. Assim, ao se deparar com uma professora que falava fluentemente inglês, que dialogava com seus alunos em inglês, refletiu a respeito do ensino fraco que foi submetida durante o seu percurso escolar, apesar de ter feito inglês em um curso de idiomas por apenas três meses, mas sabemos que aprender qualquer língua em três meses é praticamente impossível. Decepcionada por não conseguir acompanhar a turma e a professora, pensou em desistir do curso, porém não abandonou.

Nesse excerto, a seguir, fica claro que a professora de inglês ao perceber que tinha bastante dificuldade na pronúncia e na escrita, começou a focar suas aulas nos cinco alunos, que não dominavam a língua. Um deles era Iracema:

Aos poucos fui me adaptando com aquele ambiente foi muito difícil para eu e também para a professora porque ela estava diante de níveis muito diferentes de aprendizagem então ela focava nos cinco alunos que não dominavam a pronúncia muito menos a escrita. As aulas eram um martírio, pois só ouvia o meu nome, o tempo todo e a frase “repeat to me” que não sai da minha cabeça até nos dias de hoje.

Notamos no excerto que sofria pela dificuldade, na aprendizagem da língua alvo. O seu medo era de errar na hora da pronúncia, quando a professora pedia para que repetisse uma palavra. Para ela, as aulas eram consideradas um martírio, pois conhecedora de sua dificuldade, a professora solicitava a ela que repetisse, a fim de que melhorasse sua pronúncia

e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento na língua.

Em relação ao ensino- aprendizagem de Toyta Terena, no curso de Letras/Inglês, ela relata que teve uma excelente professora no primeiro ano do curso:

No primeiro ano do curso de Letras/Inglês, eu tive uma excelente professora, onde aprendi muito com ela. Como alguns colegas da sala, já dominavam a língua inglesa e tinham facilidade na pronúncia até mesmo na conversação, a professora passou a dar mais atenção para os alunos que tinham dificuldade, passava o conteúdo e no final da aula fazia ditado. Ao perceber que eu tinha dificuldade ela pedia para eu ler e participar mais.

Toyta Terena apesar das dificuldades, no 1º ano do curso, conseguiu se superar, pois a professora ao perceber que estava lidando com vários níveis de aprendizagem de alunos, mudou a sua metodologia, ou seja, focava nos alunos que apresentavam dificuldades por não terem domínio da língua inglesa.

Percebemos que para essa aluna, a experiência de aprender inglês na universidade trouxe alguns resultados positivos, pois sentiu-se *visível* perante a professora, e isso, a fez acreditar que poderia alcançar a tão desejada proficiência que buscava desde a música de Celine Dion, nos tempos de ensino fundamental.

A construção de conhecimento em relação à língua inglesa de Toyta Terena é vista como uma jornada difícil, isto é, estudar inglês, aprender a falar essa língua foi terrível, já que para aprender a falar, exige-se prática, comprometimento e dedicação dessa língua, caso contrário não ocorre a aprendizagem. Entendemos que um aprendizado de fato ocorre, quando o sujeito passa a conviver num ambiente, onde tenha contato com língua alvo. Pensando nisso, Aoki (2013) informa não haver aquisição, quando os alunos têm acesso à língua somente na escola ou na universidade, pois existem outros espaços para que a língua flua, além daqueles citados acima.

Conforme relato de Toyta Terena, do primeiro ano para o segundo, houve um progresso em seus estudos da língua:

O meu professor no segundo ano me influenciou muito, quando falei para ele que, futuramente, eu pretendia ser professora de língua inglesa. No dia que apresentei seminário, ele se emocionou ao ver que a minha pronúncia havia progredido. Esse mesmo professor levava música na sala de aula e, às vezes, ele entrava na sala cantando e quando ele pedia para eu ler, me sentia realizada porque era oportunidade de praticar essa língua.

Toyta Terena notou que progrediu no segundo ano, em termos de pronúncia, principalmente, através de um seminário que foi proposto pelo professor no qual diagnosticou

o seu progresso na língua. Notamos em outro momento, a questão da visibilidade, traço que a aluna relatou anteriormente. Percebemos que ela necessita que o professor olhe para ela e a enxergue. Esse professor exercia tal papel, pois se sentia realizada quando ele pedia para que lesse em inglês.

6 Busca pela superação no curso de Letras/Inglês

Iracema relata, no excerto abaixo, exigir da sua parte comprometimento e dedicação para aprimorar seus conhecimentos na línguas-alvo, cujo objetivo era alcançar a média para ser aprovada:

Para as avaliações tinha que estudar muito e às vezes não conseguia nem alcançar a média. Mas superei cada ano, fiz exame a cada ano mas não reprovei em nenhum, tinha muita dificuldade mas sempre consegui compreender as regras e o contexto da língua inglesa.

Notamos que Iracema era aprovada pelo exame, devido às suas dificuldades na língua inglesa. Talvez, era nesse momento que dedicava um tempo para estudar inglês e, assim, compreendia as regras gramaticais dessa língua. Ela alega que nunca ficou retida nessa disciplina, mesmo com dificuldades. No entanto, aprender uma língua estrangeira, significa dedicar-se horas, além das aulas para compreendê-la. Em outras palavras, não basta estudar inglês somente na hora da prova ou do exame. Um processo contínuo de estudos deve ser feito para o aluno, a fim de alcançar o tão sonhado domínio da língua. Esse fato serve também para outras línguas.

Toyta Terena para superar suas dificuldades se espelha no professor do 4º ano de Letras:

Hoje estou no 4º ano de curso de Letras/ Inglês e o meu professor só fala inglês, a maior parte da aula, por isso, que eu admiro muito, porque o fato de falar inglês fluentemente, me motiva a querer aprender e superar os desafios como por exemplo, tenho dificuldade na fala, no vocabulário e na gramática para produzir um texto, e até mesmo um parágrafo sem auxílio de um dicionário. Tudo isso eu vejo como um desafio e, cada vez mais, aumenta muito o meu desejo de vencer e conseguir me superar. Durante esses quatro anos que estou dentro de uma universidade, aprendi muita coisa, e vejo que tenho de aprender e aprimorar cada vez mais.

O fato de o professor de inglês do 4º ano de Letras ser fluente na língua conquistou admiração por parte da aluna, motivando-a a refletir que é possível aprender inglês, mesmo

diante dos desafios elencados por ela: falta de vocabulário, pronuncia, escrita, fala, dentre outros. No entanto, acreditamos que faltou a Toyta Terena ser uma aluna autônoma, no sentido de estudar sozinha, buscar outras alternativas de aprendizagem, pois é sabido que devido as poucas horas destinadas às disciplinas de inglês na universidade, torna-se difícil, os alunos serem proficientes na língua. Em relação a seu aprendizado na língua inglesa, a aluna tem adquirido o conhecimento na língua, graças ao ensino do professor, sendo o principal responsável e construtor do conhecimento durante a sua trajetória dentro da universidade. No entanto, Toyta reconhece que tem de aprender e aprimorar cada vez mais para ser fluente nessa língua.

7 Busca de autonomia na aprendizagem de inglês

No excerto abaixo, podemos observar um indício de autonomia de aprendizagem de línguas na história de aprendizagem de inglês de Iracema. Ela informa que estuda sozinha em casa, resgatando artefatos de aprendizagem de que tem à disposição, tendo em vista que não possui dinheiro para pagar e frequentar uma escola de idiomas. Para isso, ouve músicas em CDs, estuda a fonética e fonologia da língua para saber pronunciar corretamente, faz leitura de textos, faz traduções, no sentido de se tornar uma professora comprometida com seus alunos:

Mas consegui chegar até aqui estudando muito sozinha ouvindo CDs, músicas, realizando leituras fonéticas, tradução de textos simples e, contextualizando traduções de palavras, pois ensinar uma língua sem dominar a fala é muito difícil, o professor tem que estudar muito, o que vai ensinar para que haja compreensão do aluno.

Notamos que Iracema assume a responsabilidade pela própria aprendizagem, já que ela como professora tem consciência da importância do idioma. Ela está aprendendo essa língua sem a sensação de obrigatoriedade e, para isso, ela procurou ser uma aluna autônoma. Fato que Toyta Terena deve também seguir o exemplo de Iracema uma vez que não relatou ser uma aprendiz autônoma.

8 Ser professora de inglês

Notamos em trechos anteriores que Iracema mencionava que gostaria de ser professora, mas não imaginava ser de inglês. Ela podia estar preparada para lecionar nas seguintes disciplinas: Língua portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, mas nunca imaginaria ser convocada para lecionar Língua Inglesa, pois na sua concepção era aprender a língua no curso. Entretanto, surgiu a oportunidade de assumir algumas aulas, titubeou, mas mesmo assim encarou o desafio:

Não imaginava que um dia seria professora de uma língua estrangeira, surgiu então à oportunidade com pouco embasamento e muito medo fui então lecionar, e tive uma grande surpresa aos poucos fui me sentindo à vontade em transmitir tudo que havia aprendido na universidade. E notei que havia assimilado muita coisa. Quando peguei o livro dos alunos para verificar os conteúdos me senti mais segura porque consegui lembrar-se do som da pronúncia de cada palavra fiquei motivada e percebi que se estudasse a cada dia poderia melhorar.

Como podemos observar, ela apresentou insegurança no início da carreira como professora de língua inglesa, mas a partir do momento que teve acesso ao material didático, notou que o conteúdo que tinha que *transmitir* para os alunos tinha estudado na graduação. Aos poucos foi lembrando a pronúncia das palavras e, a partir disso, percebeu que, de fato, ocorreu o aprendizado na língua inglesa e poderia estudar mais para se tornar professora de inglês.

9 Necessidade de saber usar a Língua Inglesa

Como professora de inglês, Iracema observa que é fundamental saber usar a língua inglesa, porém consegue notar a necessidade de buscar mais conhecimentos na língua-alvo, no que diz respeito, principalmente, ao domínio da língua:

Hoje estou no meu segundo ano de regência de língua inglesa para o ensino fundamental, já sinto que tenho que buscar mais conhecimento, e me superar a cada dia para facilitar a compreensão dos alunos, pois as escolas indígenas trabalham com conteúdo voltado para sua realidade nem sempre consigo adaptar uma aula, e às vezes me sinto insegura, pois preciso de mais conhecimento e domínio da língua.

Além disso, Iracema olha para o seu futuro público-alvo: os indígenas, vislumbrando o desejo de trabalhar conteúdos voltados para a realidade deles, como prega o Referencial Curricular Nacional para Indígena.

No entanto, sem as ausências das competências linguístico-comunicativa, teórica e aplicada, Iracema sente-se dificuldade em preparar aulas orientadas pelo documento acima. Diante disso, prevalece em sua prática, a competência implícita, baseada em crenças, mitos sobre o que é ensinar e aprender inglês.

Toyta Terena vê a importância de saber usar essa língua, uma vez que não precisa sair da sua comunidade para poder conversar com pessoas nativas da língua inglesa:

Até mesmo para se comunicar com estrangeiros que vão visitar as aldeias que, muitas das vezes, não se comunicam em português, é o tipo de situação que exige uma pessoa que fale inglês fluentemente, já que é uma língua falada por vários povos.

No excerto acima, a aluna-professora reconhece que saber usar a língua não está atrelada, somente ao ensino. Pelo contrário, ela está inserida num contexto no qual dependendo da situação se vê obrigada a falar essa língua a seu favor, tendo em vista que na aldeia onde mora, estrangeiros vão lá, a fim de realizar pesquisas ou comprar artesanatos produzidos pelos indígenas. Nesse sentido, ela se vê na posição de entender a língua do outro, do poder, para sobreviver, vendendo artesanatos.

Notamos que o desejo da aluna-professora de aprender a *língua do poder* é para utilizá-la a seu favor e não para reforçar a cultura do outro, ou mesmo, desvalorizar os seus próprios valores culturais (PESSOA & FREITAS, 2009).

10 Perspectivas futuras após o Curso de Letras/Inglês

Para professora Iracema, entrar em uma escola de idiomas para aprimorar o seu conhecimento em inglês é o seu desejo, com vistas a adquirir segurança e confiança na língua. Devido a isso, promete que no próximo ano, depois de formada, entrará em uma escola de línguas, para aprofundar seus conhecimentos como retrata no trecho: *adquirir mais segurança e confiança em mim mesmo como professora de língua inglesa*.

Esse investimento é visto como necessário e bom, porque traz um retorno, pois significa que ativará as competências profissional e linguístico-comunicativo, no sentido de

dar continuidade a sua formação, a fim de se obter através dessas aulas na escola de idiomas, resultados melhores para a sua prática docente.

A aluna Toyta Terena tem as mesmas ambições de Iracema, ou seja, de seguir o mesmo trilho da professora Iracema e entrar em uma escola de línguas para aprender a falar inglês: *assim que eu terminar a graduação, penso em entrar em uma escola de línguas, para depois deixar meu currículo nas escolas.*

Nesse excerto, percebemos a insegurança da professora de lecionar em uma sala sem o domínio da língua inglesa. Isso quer dizer que sua prioridade depois que concluir a graduação, segundo ela, é frequentar uma escola de línguas, a fim de melhorar sua competência linguístico-comunicativa para, posteriormente, se tornar professora de inglês.

11 Perspectivas futuras como professora de inglês

No excerto abaixo, Iracema informa a respeito de suas perspectivas futuras de ser professora de inglês. Para ela:

Apesar da dificuldade que enfrentei, hoje aprendo ensinando e me sinto feliz quando consigo fazer um aluno ler uma frase ou conseguir produzir uma frase usando os vocábulos que eu ensinei isso me motiva a continuar.

Apesar das dificuldades enfrentadas, Iracema se sente realizada, pois, ao mesmo tempo, ensina aquilo que acredita ser bom para ela, a saber: frases, vocabulários, dentre outros. No entanto, ensinar frases soltas e vocabulário descontextualizado não significa ensinar uma língua, para fins de comunicação. Dessa forma, suas aulas são baseadas na competência implícita, ou seja, ela ensina da forma que ensina porque acredita que assim se aprende uma Língua Estrangeira. Sugerimos, então, que Iracema faça um curso de capacitação, a fim de mudar essa competência.

Em geral, ela reflete que ela aprende com seus alunos e tem a motivação de continuar ser professora de Inglês, pois, para ela, é gratificante ver o resultado satisfatório do seu trabalho na sala de aula.

A aluna Toyta Terena não se vê, lecionando inglês sem dominá-la: *“Porque eu não me vejo em uma sala de aula lecionando sem dominar a língua inglesa, pois isso traz consequências para os alunos, quando chegam na graduação, eles apresentam defasagem*

nessa disciplina”.

Para ela, lecionar língua inglesa, sem totalmente dominá-la, traz consequências negativas para os alunos. Dessa forma, ela se olha no espelho e vê como foi seu percurso de ensino-aprendizagem de inglês e, quando ingressou na universidade percebeu a defasagem dessa disciplina nos ensinos fundamental e médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tratar das considerações finais, retomarei as perguntas de pesquisa e os objetivos do trabalho, a fim de visualizar o que foi discutido nesse trabalho. Dessa forma, a pergunta de pesquisa que norteou esse trabalho foi: Como ocorreu/tem ocorrido a aprendizagem de Língua Inglesa por parte de duas alunas-professoras indígenas ao longo de suas vidas escolares?

Para responder a essa pergunta, os seguintes objetivos específicos foram traçados: Analisar, por meio de narrativas das alunas-professoras indígenas como ocorreu e/ou tem ocorrido o processo do ensino-aprendizagem e identificar o fator responsável que as motivou a se interessar pela Língua Inglesa.

Os resultados obtidos pela história de aprendizagem das alunas-professoras indígenas mostram que há um grande interesse por parte delas de aprender inglês, a fim de saber usar essa língua para agir no mundo. Não há resquícios, em termos de discurso, de um pensamento colonizado acerca da *língua do opressor* (PESSOA & FREITAS, 2009). O desejo de aprender a língua inglesa é para utilizá-la em seu favor e não para reforçar a cultura do outro ou mesmo desvalorizar sua própria cultura. Em relação a isso, Cox e Assis Peterson (2007) (*Apud* Pessoa & Freitas 2009, p.89) explicam que: “não existe ou assimilação, mas negociação e mudança cultural”. Com base no resultado da pesquisa, elas querem saber a língua, conhecer as quatro habilidades que são: falar, ouvir, ler e escrever. As duas primeiras habilidades são as mais desejosas em adquirir pelas alunas, conforme narra em suas narrativas.

Durante a trajetória de ensino-aprendizagem de inglês de Toyta Terena, observamos que seu percurso escolar no ensino fundamental significava *aprender algumas palavras soltas, de como se cumprimenta em inglês*. Na universidade, Toyta Terena teve um resultado positivo apesar das dificuldades encontradas por ela por não ter o domínio da língua.

A construção de conhecimento em relação à língua inglesa de Toyta Terena é vista como uma jornada difícil, estudar inglês, aprender a falar essa língua foi terrível, já que para se aprender a falar, exige-se prática, comprometimento e dedicação dessa língua. Caso ao contrário não ocorre a aprendizagem. No entanto, acreditamos que faltou a Toyta Terena ser uma aluna autônoma, no sentido de estudar sozinha, buscar outras alternativas de aprendizagem, pois é sabido que devido as poucas horas destinadas às disciplinas de inglês na universidade, torna-se difícil os alunos serem proficientes na língua. Em relação a seu aprendizado na língua inglesa, Toyta reconhece que tem de aprender e aprimorar cada vez mais para ser fluente nessa língua. Por isso que ao terminar a graduação, ela pensa em entrar

para uma escola de inglês, a fim de alcançar a tão desejada proficiência que buscava desde a música de Celine Dion.

Já Iracema, além do curso oferecido pela FISK, o seu processo de aprendizagem de inglês ocorreu de uma forma traumática, pois nunca havia estudado inglês antes, e asseverou que não foi fácil. Entrou para a graduação em Letras/Inglês, a fim de conquistar a língua-alvo, e tem feito de tudo para buscar a tão desejada proficiência, como ter a iniciativa de procurar outros meios para poder aprimorar os seus conhecimentos através da leitura de textos, de músicas, estudo de fonética e fonologia da língua para saber pronunciar corretamente, no sentido de se tornar uma professora comprometida com seus alunos.

As experiências de ambas as aprendizes de aprender inglês na universidade trouxeram alguns resultados positivos, reconhecendo que compreenderam as regras gramaticais dessa língua. Porém, saber apenas regras não leva a saber usar a língua, mas leva a saber sobre a língua.

Para realizar esse trabalho, exigiu-se bastante leitura que foi favorável para compreender as teorias que abordam especificamente o assunto. A oportunidade de conhecer a história da educação escolar indígena, os documentos, como a LDB, PCN, o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas foram de suma relevância. Esse para mim foi o meu ganho profissional, pois pude conhecer as leis e documentos de ensino-aprendizagem, assim como as pesquisas que tratam especificamente de comunidades indígenas.

Nesse sentido, a leitura me ajudou a compreender como foi o processo de globalização, que também impactou e tem impactado a comunidade indígena, caracterizando-a como uma sociedade pós-moderna, fazendo que os indígenas saiam da periferia e possam circular no centro, no que tange ao ensino-aprendizagem de inglês. Sem falar que já possuem meios de comunicação modernos, tais como: TVs a cabo, celulares de última geração, que direta ou indiretamente estão ligados a língua inglesa.

No que tange aos ganhos pessoais, este trabalho me motivou a querer ir além, fazer mestrado e dar continuidade nessa pesquisa. Incentivou-me a querer seguir em frente, mesmo tendo dificuldades, mas persistir até o final para realizar meu sonho de ser uma professora que ao adquirir esse conhecimento da língua-alvo, acredito que contribuirei muito para minha comunidade, no sentido de construir conhecimento em inglês com eles.

Aprendi através desse trabalho que, se, eu quiser realmente aprender inglês tenho que ter autonomia, de ter a iniciativa própria, de procurar outros meios para praticar essa língua para aprimorar o meu conhecimento em língua inglesa, seguindo os mesmos passos da aluna-professora Iracema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS PETERSON, A.A.; COX, P.I.M. *Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal*. Calidoscópico V.5, n.1, p.5-14, Janeiro/Abril 2007.

BRASIL, *Lei n.9394/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BOLDARINE, Rosaria de Fátima. *Representações, narrativas e práticas de leitura: um estudo com professores de uma escola pública* / Rosaria de Fátima Boldarine. – Marília, 2010.

CUNHA, Cristina Renata. *A Pesquisa Narrativa: Uma Estratégia Investigativa sobre o ser Professor* artigo indígena no Brasil.

CUNHA, Cristina Renata. *As Narrativas Autobiográficas e a Aprendizagem da Docência: Uma Proposta de Estudos com professores de Curso de Letras-Inglês em início de Carreira*, 2012.

CUNHA, R.B. *Políticas de línguas e educação escolar Educar*; Curitiba, n.32, p.143 a 159, Editora UFPR, 2008.

DA SILVA, A. Lopes; MACEDO, A.V.S. e NUNES, A. (orgs.). *Crianças Indígenas – Ensaios Antropológicos*. São Paulo: Global,2002.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: *Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. p. 11-31.

FLEURI, Reinaldo Matias(org.). *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003

GASPARINE, Nathália. *Experiência Docente no curso de leitura e escrita na universidade para estudantes indígenas: Diálogos entre educação linguística, agencia de letramento e educação indígena*. Porto Alegre 2013.

GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrine Simões. EL KADRI, Michele Salles. *Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores*. Coleção: Novas Perspectiva em Linguística Aplicada. Vol.14. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

GRUPIONE, B.D.L. *Formação de professores indígenas: Repensando Trajetórias*, 2006

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Guaracira Lopes Louro-5.ed- Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KUMARAVADIVELU, B.A. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L.P.(Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola 2006.p.130-147.

MEC, Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/Secad, 2006. p. 69 -111.

MEDEIROS, Juliana Schneider. *Escola indígena e ensino de História: um estudo em uma escola kaingang da Terra Indígena Guarita/RS*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pósgraduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PAULA, D.E.A. *Interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena*. Cadernos Cedes, ano XIX, nº49, Dezembro 2009.

PESSOA, R.R.; FREITAS URZÊDA, T.M. *Problematizando o Ensino de Inglês em Contexto Bilingue Intercultural*. Revista UFG/Dezembro 2009.

SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2.ed.-São Paulo :Global,2001.

SILVA, Márcio e Azevedo, Marta. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos Professores do Amazonas, Roraima e Acre. In Silva Aracy L.da e Grupione, Luís D. (orgs.) *A temática indígena na escola*. Novos Subsídios para professores de 1º e 2º grau. Brasília: MEC/ MARI/ UNESCO, 1995.

SILVA, Maria do Rosário de Fatima Vieira da; Costa, Maria Lemos da. *Narrativas e Pesquisas em Educação: Possibilidades formativas e investigativas*. Artigo

TELLES, J.A. A trajetória narrativas sobre as prática pedagógicas e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T.(org.) *Trajectoria na formação de professores de línguas*: Londrina: Ed.UEL, p.15-38,2002.

URQUIZA, A, H.A. *O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas.*

ANEXOS