

Decolonizando o Ensino de Língua Inglesa para Populações Indígenas Brasileiras

**Wallace Rodrigues'
Francisco Edviges Albuquerque'
Michol Miller'**

¹Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína/TO – Brasil

RESUMO – Decolonizando o Ensino de Língua Inglesa para Populações Indígenas Brasileiras. Este artigo investiga a concepção e os métodos dos currículos de *English language teaching* (ELT) no contexto da educação indígena brasileira. Pela lei federal brasileira, o inglês é um requisito curricular obrigatório para todos, incluindo os estudantes indígenas. Este artigo analisa as contribuições relevantes para a decolonização do ensino de inglês em contextos indígenas a partir de teorias pós-coloniais em educação, perspectivas sobre *ELT* decolonizado e teoria sociocultural da aprendizagem. Uma argumentação é feita para o desenvolvimento de currículos e de metodologias de *ELT* em colaboração com professores indígenas, a fim de priorizar suas comunidades, culturas e saberes tradicionais.

Palavras-chave: Educação pós-colonial. Subalternidade. Educação Indígena. Ensino Decolonizado de Língua Inglesa.

ABSTRACT – Decolonizing English Language Teaching for Brazilian Indigenous Peoples. This paper investigates the design and methods of English language teaching (ELT) curricula in the Brazilian indigenous educational context. Under Brazilian federal law, English is a mandatory curricular requirement for all, including indigenous students. This paper analyzes contributions relevant to the decolonization of English teaching in indigenous contexts from postcolonial theories on education, perspectives on decolonized ELT, and sociocultural learning theory. An argument is made for the development of ELT curricula and methodology in collaboration with indigenous teachers, in order to prioritize their communities, cultures, and traditional knowledge.

Keywords: Postcolonial Education. Subalternity. Indigenous Education. Decolonial English Language Teaching.

Introdução

Em uma era de crescente contato entre cidadãos das diversas nações do mundo, os impactos de longo alcance da globalização estão frequentemente ligados à propagação do inglês como língua para a comunicação internacional em uma variedade de contextos, incluindo o comércio internacional, os discursos acadêmicos e científicos e a diplomacia, entre outros. Dado seu estatuto como idioma internacional, o inglês é também uma língua estrangeira altamente valorizada no Brasil, e sua influência representa, ao menos simbolicamente, um maior acesso aos mercados nacional e global. Como tal, os padrões curriculares federais exigem que todos os alunos nas escolas públicas brasileiras estudem inglês como língua estrangeira do ensino fundamental II ao ensino médio.

Esses padrões também se aplicam às populações indígenas do Brasil. No entanto, uma legislação federal complementar regula as maneiras pelas quais o inglês e outras matérias devem ser ensinadas nas comunidades indígenas. A Constituição Brasileira, promulgada em 1988, representa um marco significativo nesse sentido, estabelecendo a inclusão de práticas educativas “específicas, bilíngues, diferenciadas e interculturais” no interior das escolas indígenas, garantindo assim a cada grupo indígena o direito de integrar seus saberes, culturas e línguas tradicionais nos currículos de ensino primário e secundário (Brasil, 1988).

Dessa forma, a questão de como ensinar inglês em contextos indígenas de modo a valorizar culturas e saberes tradicionais de acordo com a abordagem específica, diferenciada e intercultural exigida pela legislação federal deve ser discutida. O estatuto do inglês como língua da globalização, juntamente com seu longo histórico como um instrumento do imperialismo colonial, coloca um dilema ético no contexto da educação indígena brasileira, uma vez que sua inclusão nos currículos escolares indígenas apresenta um risco implícito de recriar e reforçar hierarquias neocoloniais de produção de conhecimento que favorecem perspectivas ocidentais em detrimento dos sistemas de saberes indígenas tradicionais.

Em um esforço para adaptar o ensino da língua inglesa às necessidades e às demandas das comunidades indígenas, contribuições dos campos da teoria pós-colonial, do ensino de língua inglesa e de abordagens socioculturais do ensino de idiomas serão associadas às leis brasileiras vigentes sobre educação indígena. O objetivo é investigar as possibilidades de ensino de um inglês local decolonizado que valorize os sistemas de saberes indígenas tradicionais em detrimento das influências globais neocoloniais, que estão frequentemente vinculadas ao inglês.

Uma argumentação será realizada para o desenvolvimento dialógico dos currículos de língua inglesa em colaboração com os professores indígenas enquanto principais tomadores de decisão no processo, em um esforço para fornecer aos alunos indígenas oportunidades para

que desenvolvam suas vozes e contem suas histórias, a partir de suas próprias perspectivas, em inglês, a língua da globalização moderna.

Teoria Pós-Colonial, Educação e Inglês como a Língua da Colonização

A teoria pós-colonial é um campo de pesquisa amplamente organizado em torno da investigação dos efeitos da colonização em países, culturas e grupos étnicos com históricos de influência colonial. Está intimamente ligada aos campos do pós-modernismo e do pós-estruturalismo, compartilhando com essas áreas teóricas a crítica ao modernismo, ao discurso iluminista, e ao imperialismo ocidental, porém com um foco maior no engajamento político no interior da academia.

Segundo Andreotti (2011), um importante campo da pesquisa pós-colonial situa a crítica das relações coloniais dentro de uma “[...] orientação discursiva, tendendo ao pós-estruturalismo, que focaliza a contestação e a cumplicidade na relação entre colonizadores e colonizados e a possibilidade de se imaginar relacionamentos para além da coerção, da subjugação e das violências epistêmicas” (Andreotti, 2011, p. 17). Com essa abordagem em mente, é possível propor uma “[...] problematização constante e imanente da produção de conhecimento” e uma prática de “[...] hiper-auto-reflexividade como uma estratégia que reconheça as cumplicidades e os investimentos de todos (dos opressores e dos oprimidos) em sistemas de crença coercitivos e repressivos”, possibilitando assim a transformação do discurso e das relações de desigualdade na produção de conhecimento, particularmente em contextos educacionais com passados coloniais e imperiais (Andreotti, 2011, p. 18).

Uma proeminente autora cujo trabalho contribuiu para esse campo de investigação pós-colonial é Gayatri Spivak. Sua influente contribuição para o campo dos estudos pós-coloniais explora a natureza da subalternidade, entendendo as populações subalternas como aqueles membros marginalizados da sociedade que não têm voz ou acesso a discursos imperialistas ou coloniais, incluindo as populações indígenas submetidas às influências do colonialismo.

Na visão de Spivak, o colonialismo histórico transformou-se na globalização moderna, que legitima a dominação cultural ocidental sobre as culturas do Terceiro Mundo sob o disfarce de “desenvolvimento” e considera o colonialismo e suas influências como algo do passado, logo, reproduzindo e reforçando o domínio e a exploração ocidentais do Terceiro Mundo no interior do sistema capitalista globalizado (Andreotti, 2011, p. 38). O dano histórico ao Terceiro Mundo como resultado da colonização é minimizado em favor de uma visão do Primeiro Mundo civilizado e desenvolvido como culturalmente superior. Na opinião de Spivak, essa violência epistêmica frequentemente resulta no desejo do Terceiro Mundo de *alcançar* o Ocidente “civilizado”. Simultaneamente, o reforço da superioridade do Primeiro Mundo geralmente coloca atores como organizações internacionais não-governamentais e de direitos

humanos na posição de recriar e reproduzir essa hierarquia etnocêntrica ao se envolverem com populações subalternas sob o disfarce de esforços de desenvolvimento, prejudicando ainda mais essas populações (Andreotti, 2011, p. 39). As contribuições de Spivak devem ser levadas em consideração quando buscamos envolver-nos eticamente com populações com passados coloniais. Isso é especialmente verdadeiro em contextos educacionais, ao passo que cuidados especiais devem ser tomados para evitar minimizar ainda mais a agência dessas populações.

O trabalho mais influente de Spivak, *Pode o subalterno falar?* (1988), caracteriza melhor esse conflito entre os interesses do Terceiro e do Primeiro Mundo, particularmente em relação à representação das populações subalternas do Terceiro Mundo. Tomando como exemplo a decisão britânica na Índia colonial de proibir a prática de *sati*, o suicídio ritual de viúvas após a morte de seus maridos, Spivak demonstra como a voz da mulher subalterna praticante de *sati* nunca foi ouvida nessa decisão - nem pelo benevolente poder colonizador britânico, que ao proibir a prática agia como “homens brancos salvando mulheres marrons de homens marrons” (reforçando assim a posição do colonizador como superior à cultura colonizada), nem por outros membros da cultura hindu, segundo os quais as viúvas podem ter “desejado morrer” (Spivak, 1988). Spivak estende esse exemplo da falta de voz do subalterno na representação das culturas do Terceiro Mundo ao seu trabalho criticando a produção ocidental de conhecimento sobre populações subalternas em contextos coloniais, particularmente no caso de pesquisadores e acadêmicos envolvidos com essas populações. De uma posição de privilégio como ocidentais com vantagens materiais e culturais, esses estudiosos acabam exotizando o Terceiro Mundo em seus esforços para descrevê-lo e representá-lo. Ao enxergarem o Terceiro Mundo como uma fonte de dados e manterem a academia ocidental como repositório do conhecimento produzido a partir desses dados, as relações imperiais de poder são reproduzidas, apagando assim a voz do subalterno no processo (Andreotti, 2011, p. 43). Aplicada ao contexto educacional indígena brasileiro, a perspectiva de Spivak destaca a necessidade de valorização e priorização de saberes e perspectivas locais em detrimento do conhecimento ocidental na condução de pesquisas com essas populações.

Em boa parte de seu trabalho, Spivak focaliza a educação e suas possibilidades de transformação social e política nas relações coloniais e imperiais de poder. Ela defende uma abordagem pedagógica que visa criar um compromisso ético com o Outro subalterno e transformar a representação epistemológica das populações subalternas. Um aspecto dessa abordagem envolve a desconstrução do discurso hegemônico *negociando em seu interior*, dialogando assim com a lógica do imperialismo para desestabilizar, questionar e rearticular a ideologia dominante e favorecer a voz subalterna (Andreotti, 2011, p. 47).

Ademais, ela defende que os envolvidos em pesquisa com populações subalternas admitam e reconheçam suas próprias cumplicidades no processo de produção do conhecimento sobre essas populações, *de-*

saprendendo seu privilégio e buscando aprender com o subalterno. Ela refere-se a esse conceito como *aprendendo a aprender com os de baixo*, o que envolve “[...] a suspensão da crença de que alguém é indispensável, melhor ou culturalmente superior; é deixar de pensar que o Terceiro Mundo está com problemas e que alguém tem as soluções; é resistir à tentação de projetar a si mesmo ou seu mundo sobre o Outro” (Spivak, 2002 apud Andreotti, 2011, p. 50). Esse processo envolve reconhecer que o contexto histórico de gênero, classe e nacionalidade de alguém gera privilégios, e que esse privilégio condiciona e limita o conhecimento e a capacidade desse alguém de compreender as perspectivas do Outro.

Somente ao reconhecer a influência do privilégio inerente à posição de alguém pode-se começar a construir uma relação ética com o subalterno, especialmente quando se procura “corrigir os erros” do colonialismo no ambiente educacional: “Isso porque a tarefa do educador é aprender com os de baixo as linhas de resolução de conflitos indubitavelmente disponíveis, embora latentes, no interior do sistema cultural marginalizado; abandonando convicções de superioridade triunfalista” (Spivak, 2004, p. 551). Assim, ao envolver-nos com comunidades subalternas, a concepção de Spivak de uma pedagogia ética transformadora é caracterizada pela necessidade de desaprender seus próprios privilégios e preconceitos em um esforço de aprender a partir da perspectiva do subalterno e de compreender e priorizar sistemas de conhecimento e formas de saber locais.

Ao considerarmos o tema do ensino de inglês para populações indígenas brasileiras, as perspectivas de Spivak sobre as formas de envolver eticamente o subalterno através da educação provam-se particularmente úteis, especialmente dado o histórico do inglês como a língua do imperialismo colonial. Enxergando o inglês como “[...] uma das principais línguas em que o colonialismo foi escrito” (Pennycook, 2008, p. 9), Alastair Pennycook argumenta que:

As teorias e práticas de *ELT* que emanam das antigas potências coloniais ainda carregam os traços desses passados coloniais, devido ao longo histórico de conexões diretas entre o *ELT* e o colonialismo e porque tais teorias e práticas derivam de culturas e ideologias europeias mais amplas, elas mesmas produtos do colonialismo (Pennycook, 2008, p. 19).

Além disso, o alcance global do inglês está enraizado em seu papel enquanto instrumento de colonização com intenção de difundir a língua e a cultura britânicas e de desenvolver “[...] uma força de trabalho capaz de participar do capitalismo colonial” (Pennycook, 2008, p. 20). De acordo com Pennycook (2008), esse aspecto econômico da língua permanece verdadeiro hoje, uma vez que ela ainda é vista como um fator fundamental para se atingir o sucesso nos negócios e na educação internacional.

O campo do ensino de língua inglesa (*ELT*) evoluiu em conjunto com o crescimento dos impérios coloniais, uma vez que à medida que a influência colonial crescia, aumentava também a necessidade de ensi-

nar inglês nas colônias. Os métodos usados para ensinar a língua foram derivados da cultura e dos sistemas de saberes ocidentais, de modo que através do ensino de inglês o imperialismo cultural das potências colonizadoras foi reforçado e mantido.

Ao longo de suas investigações sobre as histórias conectadas da colonização britânica em contextos coloniais como China e Índia e os subsequentes desenvolvimentos no campo do ensino de língua inglesa, Pennycook analisa os discursos do “Eu” e do “Outro” associados ao domínio do inglês, e o fato de que este continua a reproduzir o colonialismo ao redor do mundo. Para confrontar esses discursos coloniais, ele defende uma abordagem pós-colonial para desfazer o poder desses discursos:

O poder do inglês e a adesão a discursos tornam difícil, porém crucial, a tarefa da escrita pós-colonial. A escrita pós-colonial precisa trabalhar conjuntamente, de muitas maneiras diferentes, para articular tanto os argumentos contra-discursivos quanto as realidades alternativas... Precisamos trabalhar com e contra o inglês para encontrar alternativas culturais aos construtos culturais do colonialismo; precisamos desesperadamente encontrar algo diferente (Pennycook, 2008, p. 217-218).

Esse apelo para trabalhar *a partir* do inglês em busca de alternativas aos construtos do colonialismo ecoa o argumento de Spivak para a desconstrução e subsequente desestabilização dos discursos hegemônicos *negociando em seu interior*. É apenas trabalhando em direção à articulação de vozes e histórias alternativas ou subalternas no próprio inglês, a língua do imperialismo colonial, que podemos começar a combater o poder dos discursos que reproduzem os efeitos do colonialismo hoje. Spivak nos mostra que a desconstrução dos discursos hegemônicos pode ser um mecanismo para combater as abordagens colonialistas:

A desconstrução não diz que não há sujeito, não há verdade, não há história. Ela simplesmente questiona o privilégio da identidade para que alguém seja tido como portador da verdade. Não é a exposição de erros. É investigar constante e persistentemente como as verdades são produzidas. É por isso que a desconstrução não diz que o logocentrismo é uma patologia, ou que invólucros metafísicos sejam algo de que você possa escapar. A desconstrução, se alguém quiser uma fórmula, é, entre outras coisas, uma crítica persistente do que não se pode não ser desejado (Spivak, 1996, p. 27-28).

Em resposta à necessidade ética de se trabalhar contra a reprodução dos efeitos do colonialismo através do *ELT*, a próxima seção apresentará algumas das perspectivas atuais sobre o inglês como língua franca global e sobre a decolonização do ensino de inglês que podem contribuir com ideias sobre como abordar essa empreitada de novas maneiras no contexto educacional indígena brasileiro.

Inglês como Língua Franca Global e Descolonização do *ELT*

A proliferação do inglês em diversos contextos comunicativos ao redor do globo é um fenômeno bastante documentado, e considerando seu papel como a principal língua da academia, do comércio, da política e da diplomacia internacionais, bem como sua posição como a língua estrangeira mais amplamente ensinada no mundo, é seguro afirmar que o inglês tornou-se a língua franca global.

Canagarajah (2014) reconhece e descreve algumas das maneiras pelas quais o inglês ensinado ao redor do mundo transformou-se em uma língua franca; o inglês tornou-se cada vez mais difundido devido às crescentes oportunidades de comunicação por meio da tecnologia e das viagens, particularmente em interações entre interlocutores não-nativos em que não há falantes nativos presentes. Observando que esses falantes “[...] estão desenvolvendo usos locais do inglês e estão também interagindo cada vez mais com outras comunidades multilíngues”, Canagarajah destaca descobertas recentes que mostram que esses indivíduos não usam variantes de falantes nativos ao interagirem entre si (Canagarajah, 2014, p 767).

Assim, a globalização do inglês e seu uso crescente em contextos não-nativos sugerem um afastamento de um modelo monolíngue de falantes nativos como a forma ideal de uso da língua a ser abordada pelos professores. Esse enfraquecimento do falante nativo como o interlocutor ideal sugere também um enfraquecimento da influência ocidental que a língua pode ter na sala de aula. Assim, esse distanciamento do *ELT* em relação ao conceito colonial de falante nativo permite mais espaço para que o inglês seja ensinado com foco nos saberes e nas culturas locais como conteúdo pedagógico.

Expandindo esse distanciamento do falante nativo, Kumaravadivelu (2003) defende a decolonização do ensino de língua inglesa, definindo-o como um “[...] processo bastante complexo de assumir o controle dos princípios e das práticas de planejamento, aprendizado e ensino de inglês” (p. 540). Em um esforço de superar os efeitos do imperialismo cultural associado à globalização e à subsequente necessidade do inglês, ele clama por uma “descentralização dos interesses ocidentais” no campo do *ELT* e uma “restituição da agência aos profissionais das comunidades periféricas” (Kumaravadivelu, 2003, p. 540).

Com foco na metodologia de ensino de línguas como meio para a decolonização do *ELT*, Kumaravadivelu (2003, p. 541) classifica a noção de método como um “construto colonial de marginalidade”, que “[...] valoriza tudo aquilo associado ao Eu colonial e marginaliza tudo aquilo associado ao Outro”, mantendo assim a hierarquia do falante nativo, como Eu, ou seja, superior ao Outro não-nativo. Argumentando contra esse domínio persistente no campo da metodologia de *ELT* de professores falantes nativos como as autoridades dominantes da língua, Kumaravadivelu (2016) defende o uso de uma “gramática da decolonialidade”,

definida como “[...] uma estrutura para planos estratégicos elaborados pelos subalternos derivadas de suas próprias experiências vividas” (Kumaravadivelu, 2016, p. 79). Um elemento particularmente relevante da estrutura decolonial postulada pelo autor inclui “[...] pensar estratégias de ensino próprias do contexto que levem em conta as exigências históricas, políticas, sociais, culturais e educacionais locais”, bem como “[...] preparar materiais pedagógicos que não sejam apenas adequados às metas e aos objetivos da aprendizagem e do ensino em um contexto específico, mas também respondam às estratégias de ensino pensadas por profissionais locais” (Kumaravadivelu, 2016, p. 81). Assim, a decolonização do *ELT* é possível quando o saber, as culturas e as necessidades educacionais locais presentes em cada contexto de ensino são priorizados em detrimento das influências ocidentais inerentes ao emprego do inglês do falante nativo como um modelo idealizado para o uso da língua.

Em resposta aos paradigmas mutáveis do ensino de língua inglesa sob a influência da globalização, Canagarajah (2005) reconhece que “[...] o saber local das muitas comunidades pós-coloniais pode oferecer contribuições válidas à prática pedagógica”, bem como a noção de que são os praticantes locais, e não os pesquisadores, que devem “[...] gerar mudanças partindo do zero” na formação do saber (Canagarajah, 2005, p. xxvii). O autor reforça a crítica de Kumaravadivelu à metodologia, afirmando que:

Nós agora sustentamos que não existe um ‘método melhor’ que garanta um aprendizado bem-sucedido; nós duvidamos até mesmo da validade do conceito de métodos, uma vez que as práticas pedagógicas são ecléticas, contextuais e contingentes. Essa reorientação pode empoderar professores locais a se concentrar nas estratégias de aprendizagem que funcionam para seus próprios alunos, à luz dos propósitos e dos objetivos que definem seu próprio ensino” (Canagarajah, 2005, p. xxviii).

Dadas as contribuições desses dois estudiosos, pode-se observar que hoje, na era da globalização, tem se tornado cada vez mais possível conceituar o ensino de inglês em contextos locais como livre do modelo idealizado do falante nativo e dos conceitos coloniais, ocidentalizados, de metodologia do ensino de línguas, em favor das realidades cotidianas desses contextos locais, assim como a *expertise* localizada de profissionais que trabalham nesses contextos.

No contexto educacional indígena brasileiro, a priorização dos saberes, dos métodos e da *expertise* locais dos professores indígenas, quando considerado o desenvolvimento da pedagogia e dos materiais de ensino de língua inglesa, é não só ideal mas exigido pela legislação federal; um breve panorama da legislação brasileira e das políticas públicas relativas tanto à educação indígena quanto ao ensino de inglês como língua estrangeira é fornecido abaixo.

Educação Intercultural Indígena Brasileira e Inglês

A história da educação indígena no Brasil desde os tempos coloniais até a década de 1960 foi fortemente influenciada por uma variedade de grupos missionários, cujos objetivos incluíram a evangelização, assimilação e integração dos povos indígenas à sociedade dominante, exclusivamente através da instrução em português (Muniz, 2017). Nos anos 1960 e 70, as políticas de educação indígena começaram a permitir o uso de línguas indígenas nas escolas, mas ainda com o intuito de que as populações indígenas eventualmente se tornassem falantes monolíngues de português.

A Constituição Federal Brasileira aprovada e implementada em 1988 foi uma das mais significativas legislações relativas aos direitos indígenas e à educação no Brasil. Ela representa uma mudança de uma abordagem assimilacionista para uma que visa proteger e respeitar as culturas e línguas indígenas (Muniz, 2017). Às comunidades indígenas é garantida “[...] a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988, art. 210), bem como o “pleno exercício dos direitos culturais” e “a proteção e valorização das manifestações culturais”. (Brasil, 1988, art. 215). Com a promulgação do documento, a população indígena recebeu não só a proteção constitucional de suas culturas e línguas, mas também o direito a uma forma diferenciada de educação, própria de suas realidades tradicionais.

Pensado como um guia pedagógico para educadores indígenas, o Ministério da Educação do Brasil lançou em 1998 a Referência Nacional Curricular para Escolas Indígenas (RCNEI) como uma referência complementar a outras leis federais que regem a educação indígena. O documento define a *interculturalidade*, uma das mais relevantes e discutidas dimensões dessa forma especializada de educação indígena brasileira, nos seguintes termos:

Reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política. (Brasil, 1998, p. 24).

O RCNEI descreve ainda a interculturalidade como permitindo “[...] o diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas” e, em suas orientações pedagógicas, identifica o desafio de criar tal diálogo quando existem claras desigualdades sociais e políticas entre a cultura indígena e a cultura majoritária (Brasil, 1998, p. 60).

Além disso, o histórico do inglês como a língua do colonialismo e o possível dano que o ensino da língua representa nos contextos subalternos tornam esse tipo de diálogo de vital importância para evitar a imposição de sistemas de saberes ocidentais aos estudantes indígenas

brasileiros. Ao invés de submeter os alunos indígenas ao discurso neocolonial ocidentalizado através do ensino do inglês e da cultura dos falantes nativos, uma meta mais positiva seria concentrar-se em maneiras de ajudá-los a contar suas próprias histórias ao mundo, usando o inglês como uma ferramenta para *negociação no interior da língua* e para resistir aos discursos do Eu colonizador e do Outro subalterno.

Esse desafio traz à luz o papel que os professores indígenas desempenham tanto como educadores quanto como membros de suas comunidades. De acordo com as Referências para a Formação de Professores Indígenas (Brasil, 2002, p. 21), os professores indígenas desempenham um “[...] complexo papel de compreender e transitar nas relações entre a sociedade majoritária e a sua sociedade”. Por serem “[...] interlocutores privilegiados ‘entre mundos’, ou entre muitas culturas, tendo de acessar e compreender conceitos, ideias, categorias que não são apenas de sua própria formação cultural” (Brasil, 2002, p. 21), é evidente que são os professores indígenas que devem informar a metodologia e os currículos do ensino de língua inglesa, uma vez que seu trabalho envolve diretamente a replicação do saber e da cultura locais em seus contextos educacionais. Além disso, eles são os mais familiarizados com as práticas educativas específicas já em vigor em seus contextos de ensino locais, bem como as necessidades de seus alunos.

No entanto, como o inglês é uma língua estrangeira para as escolas indígenas brasileiras e é, geralmente, a terceira língua do currículo, depois das línguas indígenas e do português, o desenvolvimento da metodologia e dos currículos de *ELT* é uma tarefa que não pode ser realizada apenas pelos professores indígenas, já que muitos deles podem ter pouco conhecimento e experiência com o idioma. Assim, a tarefa de incorporar o inglês nos contextos educacionais indígenas brasileiros, de modo a garantir a priorização do saber local, requer a colaboração de especialistas não-indígenas do *ELT*, que possam apoiar os professores indígenas durante o processo.

Na próxima seção, contribuições da área da teoria sociocultural e do ensino de idiomas serão fornecidas para explorar maneiras pelas quais especialistas e pesquisadores de *ELT* podem apoiar e colaborar com professores indígenas, para que eles possam operar como os principais tomadores de decisão no processo de desenvolvimento de métodos e materiais de ensino da língua inglesa.

Teoria Sociocultural e a Abordagem dos Fundos de Conhecimento

O atual campo da teoria sociocultural, originário da obra de L. S. Vygotsky, atribui a aprendizagem humana a interações com os aspectos sociais e materiais da vida cotidiana. A abordagem sociocultural para o desenvolvimento de uma segunda língua pode ser entendida como “[...] uma teoria que propõe que os seres humanos atinjam a capacidade de controlar ou regular voluntariamente sua memória, atenção, percepção, planejamento, aprendizado e desenvolvimento, da mesma forma

que se apropriam de artefatos mediadores, incluindo a língua, conforme estes são trazidos para atividades culturalmente especificadas e organizadas” (Lantolf, 2005, p. 335).

Nessa concepção de aprendizado de línguas, os alunos trabalham conscientemente para adquirir a segunda língua dentro do contexto das atividades comuns regidas pela cultura local em questão. Um conceito vygostkiano de cultura ajuda a orientar ainda mais o desenvolvimento de abordagens socioculturais para o ensino da língua inglesa, no sentido de que a cultura abrange:

Rituais cotidianos de comunicação interpessoal, estrutura familiar, identidades institucionais e de grupo, criação e uso de artefatos e tecnologias materiais, abordagens para resolução de problemas, práticas de letramento e aritmética e, mais fundamentalmente, os padrões de lexicalização e gramaticalização específicos da língua (Thorne; Tasker, 2011, p.490).

Nessa ótica, língua e cultura estão intrinsecamente conectadas, simultaneamente formadoras das e formadas pelas atividades cotidianas das pessoas, assim como as práticas linguísticas e comunicativas que estão situadas no interior dessas atividades. Tomando essa visão da língua como cultura e aplicando-a à abordagem intercultural prescrita pela política de educação indígena brasileira, é possível considerar o uso das práticas comunicativas e dos saberes tradicionais estabelecidos inerentes à cultura indígena como um ponto de partida para o ensino de língua inglesa no contexto indígena.

A abordagem sociocultural do ensino de línguas pode ser útil para atender às necessidades das comunidades indígenas brasileiras de preservar e valorizar sua cultura e saberes tradicionais. Logo, aspectos da própria paisagem cultural dos estudantes e professores indígenas poderiam ser usados como a principal fonte do conteúdo cultural e linguístico a ser ensinado em inglês. Dessa forma, o conhecimento local pode ser recuperado, enfatizado e mantido, mesmo quando os alunos aprendem uma nova língua. Como profissionais locais familiarizados com as estratégias e práticas instrucionais em seus contextos educacionais, os professores indígenas são também autoridades em suas línguas e culturas tradicionais. Esses fatores indicam que os professores indígenas devem ser os principais tomadores de decisão no processo de definição do conteúdo e da metodologia de *ELT* para seus contextos educativos indígenas, pois atuam enquanto mediadores culturais entre seus alunos e a sociedade dominante.

Uma abordagem que pode se provar útil dentro desse conceito de ação sociocultural é a dos “fundos de conhecimento”, definidos como “[...] importantes práticas socioculturais, competências, habilidades, crenças e conjuntos de saberes historicamente desenvolvidos que integram os lares dos alunos na comunidade escolar contígua” (Hall, 2002, p. 79). Essa abordagem combina as perspectivas de Vygotsky sobre a aprendizagem com abordagens etnográficas visando compreender os

universos socioculturais dos alunos, em um esforço para desenvolver currículos e instruções que sejam culturalmente significativos para os alunos (Hall, 2002).

A abordagem dos fundos de conhecimento baseia-se na noção de que os professores em sala de aula devem liderar o processo de concepção dos programas instrucionais, uma vez que o envolvimento do professor é necessário para produzir resultados a longo prazo na implementação de novos currículos e métodos. Focado na participação direta de professores,

A abordagem dos fundos de conhecimento inicia-se com o engajamento dos professores no estudo etnográfico da origem, uso e distribuição das atividades e dos eventos comunicativos e dos modos de pensar, acreditando e valorizando essas atividades que são significativas para as vidas domésticas e comunitárias de seus alunos (Hall, 2002, p. 79).

Essa abordagem consiste em três componentes principais: um componente comunitário, no qual os professores se envolvem no estudo etnográfico da “[...] origem, uso e distribuição de fundos do conhecimento entre as famílias”, um componente de grupos de estudo extraescolares, no qual professores e pesquisadores colaboram “[...] para discutir descobertas de pesquisas e para planejar, desenvolver e apoiar inovações no ensino”, e um componente escolar, no qual os professores realizam estudos de suas salas de aula “[...] para examinar os métodos de instrução existentes e implementar inovações” baseados nas informações reunidas nas outras partes do processo (Gonzalez et al., 1995, p. 446).

Um aspecto dessa abordagem particularmente apropriado para adaptação ao contexto educacional indígena brasileiro é a sua natureza de ser conduzido pelo professor. Ele reconhece que os professores são as principais autoridades em seus contextos de sala de aula, especialmente em relação aos procedimentos de ensino, e como tal devem supervisionar o planejamento dos currículos e da instrução, mesmo que em colaboração com pesquisadores educacionais.

De acordo com essa abordagem, os professores são convidados a se envolver com as comunidades de seus alunos como pesquisadores qualitativos e são treinados para usar métodos etnográficos a fim de analisar criticamente os mundos socioculturais dos estudantes. Portanto, em seu papel de membros da comunidade e de indivíduos engajados na preservação do saber e da cultura tradicionais por meio da educação, os professores indígenas são igualmente colaboradores no processo de desenvolvimento, adquirindo competências de pesquisa que continuarão a atendê-los ao longo de suas carreiras.

Um resultado positivo dessa abordagem é a transformação na autopercepção dos professores: “conforme a pesquisa de campo dos professores evoluía de modo a proporcionar-lhes o domínio do processo, eles foram capazes de construir a si mesmos como agentes de mudança” (Gonzalez et al., 1995, p. 467).

Outra característica da abordagem que a torna ideal para ser aplicada ao contexto educacional indígena brasileiro é a colaboração igualitária entre professores e pesquisadores na concepção de currículos e instruções.

O componente dos grupos de estudo extraescolares é o *locus* de colaboração, no qual professores e pesquisadores engajam-se em uma investigação conjunta, analisando os dados etnográficos coletados em suas comunidades e dialogando a respeito de suas experiências. Professores e pesquisadores “[...] manipulam cada qual a sua própria esfera de *expertise*”, de tal modo que “os pesquisadores entram nos grupos de estudo dos professores como aprendizes” e “[...] a reciprocidade como construto teórico formou a base para a troca” (Gonzalez et al., 1995, p. 448).

Com o pesquisador assumindo a posição de aprendiz em sua colaboração com os professores, o conceito de Spivak de *aprender a aprender com os de baixo* pode ser realizado através do diálogo conduzido pelos professores enquanto especialistas no contexto. No caso específico da definição de conteúdo e lições em inglês para escolas indígenas brasileiras, essa abordagem abre espaço para que a voz subalterna dos professores indígenas seja ouvida.

Algumas Considerações Finais

O contexto educacional indígena brasileiro apresenta um desafio ético único para pesquisadores que tenham a tarefa de desenvolver currículos e métodos de *ELT* que não ameacem ou minimizem as culturas subalternas indígenas.

Uma abordagem pós-colonial da educação informada pelo trabalho de Spivak fornece descobertas sobre a construção de uma abordagem ética que busque subverter o discurso imperialista tipicamente associado à língua inglesa. Ela defende estratégias, como a *negociação a partir do interior* da história colonizadora do inglês e *aprender a aprender com os de baixo*, ou seja, aprender com as populações subalternas na investigação do *ELT* em contextos indígenas.

Considerando o fato de que o emprego do inglês como uma *língua franca* global gerou recentemente um afastamento em relação aos falantes nativos de inglês como o modelo ideal para a língua e a cultura a serem ensinadas, tornou-se possível implementar estratégias para o ensino decolonizado de Inglês, como uma redefinição dos contextos, conhecimentos e culturas locais enquanto as bases para o desenvolvimento de currículos e de metodologia para o *ELT*.

Ademais, a teoria sociocultural pode fornecer maneiras de se conceituar como a vida social e material dos estudantes indígenas pode informar o processo de desenvolvimento, e a abordagem dos fundos de conhecimento fornece uma perspectiva para se atingir esse objetivo através da colaboração entre professores indígenas e pesquisadores.

Dessa maneira, os professores indígenas podem ser empoderados como os principais tomadores de decisão no desenvolvimento dos currículos e das lições de *ELT* em seus papéis de especialistas no conhecimento e nas práticas locais em seus contextos indígenas e, assim, a possibilidade de que aprendizes indígenas subalternos de inglês possam ser ouvidos torna-se mais tangível.

Recebido em 3 de abril de 2018
Aprovado em 9 de novembro de 2018

Referências

- ANDREOTTI, Vanessa. **Actionable Postcolonial Theory in Education**. New York: Palgrave Macmillan US, 2011.
- BRAZIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988. Available at: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Last visited: 21st Jan 2018.
- BRAZIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, 1998. Available at: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select_action=&co_obra=26700>. Last visited: 21st Jan 2018.
- BRAZIL. **Referenciais para a Formação de Professores Indígenas**. Brasília, 2002. Available at: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>>. Last visited: 21st Jan 2018.
- CANAGARAJAH, Athelstan Suresh. Introduction. In: CANAGARAJAH, Athelstan Suresh. **Reclaiming the Local in Language Policy and Practice**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- CANAGARAJAH, Athelstan Suresh. In Search of a New Paradigm for Teaching English as an International Language. **TESOL**, online, v. 5, n. 4, p. 767-785, 2014. Available at: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/tesj.166>>. Last visited: 21st Jan 2018.
- GONZALEZ, Norma et al. Funds of Knowledge for Teaching in Latino Households. **Urban Education**, online, v. 29, n. 4, p. 443-70, 1995. Available at: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0042085995029004005>>. Last visited: 21st Jan 2018.
- HALL, Joan Kelly. **Teaching and Researching: Language and Culture**. London: Routledge, 2011.
- KUMARAVADIVELU, Bala. Forum: Critical Language Pedagogy – A Postmethod Perspective on English Language Teaching. **World Englishes**, online, v. 22, n. 4, p. 539-569, 2003. Available at: <<http://bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2003%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Perspective.pdf>>. Last visited: 21st Jan. 2018.
- KUMARAVADIVELU, Bala. The Decolonial Option in English Teaching: can the subaltern act? **TESOL Quarterly**, online, v. 50, n. 1, 66-85, 2016. Available at: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/tesq.202>>. Last visited: 21st Jan 2018.
- LANTOLF, James. Sociocultural and Second Language Learning Research: an exegesis. In: HINKEL, Eli. **Handbook of Second Language Research**. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2005. P. 335-354.

MUNIZ, Simara de Sousa. **Educação Escolar Indígena no Estado do Tocantins: uma trajetória histórica do curso do capacitação ao curso de formação do magistério indígena**. 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO, 2017.

PENNYCOOK, Alastair. **English and the Discourses of Colonialism** (The politics of language). London, New York: Routledge, 1998.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. "Can the Subaltern Speak?". In: NELSON, Cary; GROSSBERG, Lawrence (Org.). **Marxism and the Interpretation of Culture**. Urbana: University of Illinois Press, 1988. P. 271-312.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Righting Wrongs. **The South Atlantic Quarterly**, New York, v. 103, n. 2, 523-581, 2004.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **The Spivak Reader**. New York; London: Routledge, 1996.

THORNE, Steven; TASKER, Thomas. Sociocultural and Cultural-Historical Theories of Language Development. In: SIMPSON, James (Org.). **The Routledge handbook of applied Linguistics**. New York: Routledge, p. 487-500, 2011.

Walace Rodrigues é doutor em Humanidades pela Université Leiden (Países Baixos), professor adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura (PPGL-UFT).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9082-5203>

E-mail: walace@uft.edu.br

Francisco Edviges Albuquerque é doutor em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e professor adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0004-1887>

E-mail: fedviges@uft.edu.br

Michol Miller é graduada do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura (PPGL-UFT) e graduada em Letras Espanhol.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2464-0585>

E-mail: michol.m.miller@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.