

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

BRUNA CAROLINE MACHADO DO NASCIMENTO

CURSO DE LÍNGUA ESPANHOLA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA
ESTUDANTES INDÍGENAS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO BRASIL

PONTA GROSSA

2023

BRUNA CAROLINE MACHADO DO NASCIMENTO

CURSO DE LÍNGUA ESPANHOLA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA
ESTUDANTES INDÍGENAS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO BRASIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Linha de Pesquisa Pluralidade, Identidade e Ensino, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dra. Letícia Fraga

PONTA GROSSA

2023

N244 Nascimento, Bruna Caroline Machado do
Curso de língua espanhola como língua estrangeira para estudantes
indígenas de universidades públicas no Brasil / Bruna Caroline Machado do
Nascimento. Ponta Grossa, 2023.

168 f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de Concentração:
Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta
Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Letícia Fraga.

1. Língua espanhola - ensino - indígenas. 2. Estudos decoloniais. 3.
Professor - Formação - Língua espanhola. 4. Estudantes indígenas - ensino
superior. I. Fraga, Letícia. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linguagem,
Identidade e Subjetividade. III.T.

CDD: 808.3



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

BRUNA CAROLINE MCHADO DO NASCIMENTO

CURSO DE LÍNGUA ESPANHOLA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA ESTUDANTES INDÍGENAS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO BRASIL

Dissertação apresentada para obtenção do título grau de Mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 05 de outubro de 2023.

Prof.^a Dra Leticia Fraga – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dra Valeska Gracioso Carlos – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dra Rozana Aparecida Lopes Messias – Universidade Estadual Paulista/ASSIS



Documento assinado eletronicamente por **Valeska Gracioso Carlos, Professor(a)**, em 05/10/2023, às 20:17, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Rozana Aparecida Lopes Messias, Usuário Externo**, em 06/10/2023, às 11:50, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Leticia Fraga, Professor(a)**, em 09/10/2023, às 12:52, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1637399** e o código CRC **8679165D**.

Dedico este trabalho à minha mãe, Luciane, e aos meus avós Antônio e Tereza (*in memoriam*), que sempre se orgulharam, me apoiaram e, principalmente, acreditaram em mim. Todo meu amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir realizar e concluir o mestrado e este trabalho.

À minha mãe, Luciane, por sempre me apoiar, incentivar e rezar por mim. Te amo.

À professora Letícia, minha orientadora, por todo aprendizado, falas e escutas. Minha imensa gratidão.

À professora Lígia, por todos os ensinamentos. Obrigada.

Às professoras da banca, obrigada por toda contribuição.

À Morgana, por toda ajuda, escuta e contribuição. Obrigada pela parceria.

Aos estudantes indígenas, pela participação no curso, pelo acolhimento e pelas discussões. As experiências vivenciadas foram de extrema importância para minha formação profissional e pessoal.

À UEPG por ser - e continuar sendo - minha casa durante estes sete anos.

A todos os professores, amigos, familiares e colegas que contribuíram direta ou indiretamente para a conclusão desta pesquisa.

À CAPES, pela concessão da bolsa.

[...] “Pra que serve a cultura indígena?”
Pra que possa renascer e florir
Para que as nações
Possam ter razões para resistir [...]

Márcia Wayna Kambeba

RESUMO

O objetivo geral desta dissertação é analisar a construção de um curso de língua espanhola para estudantes indígenas, da graduação e da pós-graduação, dentro de uma “perspectiva outra” em relação aos modos tradicionais e convencionais de ensino. A decisão de oferecer um curso de espanhol específico para indígenas tem relação com o fato de que, muitas vezes, os cursos superiores, de graduação e pós, exigem desses estudantes a) conhecimento de uma língua estrangeira, já que algumas disciplinas impõem que os estudantes leiam textos nessas línguas; b) comprovação do conhecimento em língua estrangeira, como etapa obrigatória para concluir o curso. Entendemos que tanto a análise da proposição quanto a execução de um curso de língua espanhola para indígenas se justificam pela necessidade de esses estudantes ampliarem suas possibilidades de atuação em seus cursos acadêmicos, por meio da utilização da língua a seu favor, levando em conta sua realidade. Em termos de referencial teórico, nos baseamos nos documentos oficiais que regem a educação no Brasil, como a Constituição Federal Brasileira, a LDB, PNE, RCNEI, Lei 11.645/2008 e nos Estudos Decoloniais, com os autores Quijano (2007), Morelo (2009), Silva (2020) Santos; Souza e Fernandes (2021) etc. Em termos metodológicos, nos amparamos em Tuhiwai Smith (2016), Leyva e Speed (2008) e Kumaravadivelu (2003). Em relação aos resultados da pesquisa, constatamos que, em primeiro lugar, basicamente todos os indígenas universitários, de graduação e pós, pertencentes a diferentes povos e falantes ou não de língua indígena têm interesse em aprender uma língua estrangeira, tanto porque essa aprendizagem vai ajudá-los em âmbito acadêmico quanto fora dele. Em segundo lugar, os resultados mostram que mesmo que estejam muito interessados em estudar línguas estrangeiras, aqueles que tiveram alguma experiência prévia nesse quesito relatam ter tido experiências ruins por várias razões. Em terceiro lugar, os indígenas universitários têm muito claro para si como deve ser um curso de língua estrangeira para indígenas e, por fim, concluímos que o curso que construímos têm vários elementos que o caracterizam como de metodologia decolonial, o que representa um passo significativo em direção a uma abordagem mais inclusiva, que valoriza e reconhece a especificidade dos estudantes indígenas.

Palavras-chave: Ensino de Língua Espanhola para indígenas; Estudos Decoloniais; Formação de professores de língua espanhola; Permanência de estudantes indígenas no Ensino Superior.

RESUMEN

El objetivo general de esta disertación es analizar la construcción de un curso de lengua española para estudiantes indígenas de pregrado y posgrado, dentro de una “otra perspectiva” en relación con los métodos de enseñanza tradicionales y convencionales. La decisión de ofrecer un curso de español específico para pueblos indígenas está relacionada con el hecho de que los cursos de educación superior, tanto de pregrado como de posgrado, muchas veces requieren que estos estudiantes a) conocimiento de una lengua extranjera, ya que algunas materias requieren que los estudiantes lean textos en estas lenguas; b) acreditación del conocimiento de una lengua extranjera, como paso obligatorio para completar el curso. Entendemos que tanto el análisis de la propuesta como la ejecución de un curso de lengua española para indígenas se justifican por la necesidad de que estos estudiantes amplíen sus posibilidades de acción en sus cursos académicos, mediante el uso del lenguaje a su favor, teniendo en cuenta su realidad. En términos de referencial teórico, nos basamos en los documentos oficiales que rigen la educación en Brasil, como la Constitución Federal Brasileña, la LDB, PNE, RCNEI, la Ley 11.645/2008, y en la Teoría Decolonial, los autores Quijano (2007), Morelo (2009), Silva (2020) Santos; Souza y Fernandes (2021), etc. En términos metodológicos, nos apoyamos en Tuhiwai Smith (2016), Leyva y Speed (2008) y Kumaravadivelu (2003). En cuanto a los resultados, constatamos que, en primer lugar, básicamente todos los estudiantes indígenas, de grado y de posgrado, pertenecientes a diferentes pueblos y hablen o no una lengua indígena, están interesados en aprender una lengua extranjera, tanto porque este aprendizaje les ayudará académicamente como fuera de ella. En segundo lugar, los resultados muestran que, aunque están muy interesados en estudiar lenguas extranjeras, quienes han tenido alguna experiencia previa en este sentido refieren haber tenido malas experiencias por diversos motivos. En tercer lugar, los estudiantes universitarios indígenas tienen muy claro cómo debe ser un curso de lengua extranjera para pueblos indígenas y, finalmente, concluimos que el curso que creamos tiene varios elementos que lo caracterizan como una metodología decolonial, lo que representa un paso significativo hacia un enfoque más inclusivo, que valora y reconoce la especificidad de los estudiantes indígenas.

Palabras-Claves: Enseñanza de la lengua española para pueblos indígenas; Teoría Decolonial; Formación de profesores de lengua española; Permanencia de estudiantes indígenas en la Enseñanza Superior.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Página da Apib com a opção de três idiomas: português, inglês e espanhol	34
Figura 2 – Página da COIAB em espanhol	35
Figura 3 – Postagem da Apib em inglês e espanhol	35
Figura 4 - Postagem de divulgação do curso de língua espanhola no Instagram do CEAI.....	66
Figura 5 - Postagem de divulgação das vagas remanescentes do curso de língua espanhola no Instagram do CEAI	67

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Adesão às provas nos anos de 2018, 19 e 20.....	32
GRÁFICO 2 – Perfil dos alunos.....	70
GRÁFICO 3 – Etnia dos alunos	71
GRÁFICO 4 – Línguas faladas pelos alunos	72
GRÁFICO 5 – Línguas já estudadas pelos estudantes indígenas	73
GRÁFICO 6 – Dificuldades encontradas ao estudar uma língua estrangeira	74
GRÁFICO 7 – Qual língua os alunos tinham o interesse em estudar	75
GRÁFICO 8 – Quais gêneros textuais os alunos gostariam de estudar	82
GRÁFICO 9 – Conteúdos que os alunos gostariam que fosse abordado	83
GRÁFICO 10 – Conteúdos que os alunos de língua espanhola gostariam que fosse abordado	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Adesão às provas, conforme a língua escolhida.....	31
Quadro 2 – Percentual de adesão às provas.....	31
Quadro 3 – Resultados da pesquisa bibliográfica.....	56
Quadro 4 – O que é importante para você durante as aulas?	80
Quadro 5 - Respostas ao Formulário Aplicado	84
Quadro 6 - Quais suas expectativas e objetivos com o curso de espanhol?	89

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL / POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA	19
1.1 OS INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR.....	26
1.2 RELAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS COM AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	32
1.3 A LÍNGUA ESPANHOLA NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	36
CAPÍTULO 2 - DECOLONIZANDO O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA	43
2.1 A COLONIZAÇÃO POR MEIO DA LÍNGUA	48
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA	55
CAPÍTULO 4 - DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS	65
4.1 A PREPARAÇÃO DO CURSO.....	66
4.1.1 Primeira reunião do grupo focal.....	67
4.1.1.1 Respostas ao primeiro questionário	69
4.1.1.1.1 <i>Perfil dos inscritos</i>	70
4.1.1.1.2 <i>Experiências e interesses em relação a línguas estrangeiras</i>	73
4.1.2 Segunda reunião do grupo focal.....	78
4.1.2.1 Respostas ao questionário	79
4.1.2.1.1 <i>Como deve ser um curso de espanhol para indígenas?</i>	79
4.2 ORGANIZAÇÃO DO CURSO E DOS MATERIAIS DIDÁTICOS.....	91
4.1.3 Um curso decolonial.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	105
ANEXO A - FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO	112
ANEXO B - CALENDÁRIO DE ATIVIDADES	114
ANEXO C - DIÁRIO DAS AULAS	116
ANEXO D - PRIMERA CLASE	122
ANEXO E - SEGUNDA CLASE	126
ANEXO F - TERCERA CLASE	132
ANEXO G - CUARTA CLASE	138
ANEXO H - QUINTA CLASE	144
ANEXO I - SEXTA CLASE	150
ANEXO J - SÉPTIMA CLASE	154
ANEXO K - OCTAVA CLASE	161
ANEXO L - NOVENA CLASE	166

INTRODUÇÃO

Este trabalho surge como uma ampliação do trabalho de conclusão de curso que desenvolvi na graduação. Sou licenciada no curso de Letras Português/Espanhol e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e desde sempre tive muita afinidade com a língua espanhola, juntamente com o interesse em aprendê-la e ensiná-la.

Em 2020, eu defendi o trabalho intitulado “Literatura Indígena na Argentina: A coleção ‘*Con Nuestra Voz*’: como manifestação da descolonização”, orientado pela professora Dra. Ligia Paula Couto. Esse foi o momento que experimentei e tive contato com os povos indígenas, estudando a expressão escrita de alguns povos – em especial os que vivem na Argentina –, analisando um pouco das suas obras literárias e a relação da língua nativa com a língua espanhola.

Por meio da literatura produzida por autores indígenas¹, pude conhecer e compreender mais suas perspectivas, as lutas que enfrentam diariamente, o racismo de que são vítimas, simplesmente porque têm diferentes formas de organização, cosmologias, maneira de se relacionar com a natureza e com o meio ambiente e vivenciam uma cultura diferente da chamada nacional nos países em que vivem.

O desenvolvimento do tema desta pesquisa tem relação com minha participação no Coletivo de Ações Indígenas (CEAI) que, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, foi criado em 2017. O coletivo reúne pessoas indígenas e não-indígenas que, juntas, desenvolvem trabalhos voltados à temática indígena dentro e fora da instituição. Quando ingressei no mestrado, passei a integrar o coletivo a convite da professora Letícia e, dessa maneira, pude conhecer melhor as necessidades dos acadêmicos indígenas do grupo.

Nas reuniões que tínhamos, alguns membros indígenas do coletivo relataram ter dificuldade em certas disciplinas da graduação por não dominar uma língua estrangeira. Além disso, os alunos que já estavam concluindo a graduação e

¹ A coleção “*Con nuestra voz*” é uma coleção de textos plurilíngues escritos em línguas indígenas e castelhano, que foram produzidos por alunos, professores e membros de povos originários e falantes de línguas indígenas na Argentina. A coleção é composta por seis exemplares: a) *Estamos*, b) *Enseñamos*, c) *Compartimos*, d) *Cantamos*, e) *Creamos* e f) *Recordamos*, em que há a presença de diversas línguas indígenas, juntamente com suas variantes. Os arquivos estão disponíveis em: <https://www.educ.ar/recursos/152735/con-nuestra-voz>

demonstravam interesse em continuar os estudos ingressando no mestrado manifestavam sentir-se inseguros ao tentar concorrer ao processo seletivo devido à exigência de aprovação em uma prova de proficiência. Assim, sentimos a necessidade de propor o curso de língua espanhola para fins específicos, para que pudesse contemplar a demanda desses alunos.

Devido a essa demanda da comunidade indígena acadêmica, o **objetivo geral** deste trabalho é analisar a construção de um curso de língua espanhola para estudantes indígenas, da graduação e da pós-graduação, dentro de uma “perspectiva outra” em relação aos modos tradicionais e convencionais de ensino².

Já os **objetivos específicos** são:

- Fazer um levantamento do perfil dos indígenas universitários interessados em estudar uma língua estrangeira;
- Avaliar que experiências prévias e interesses os indígenas universitários têm em relação a línguas estrangeiras;
- Compreender como, na avaliação dos próprios indígenas, deve ser um curso de espanhol para indígenas
- Fazer um levantamento dos elementos que garantem um ensino decolonial a um curso de espanhol.

A **justificativa** deste trabalho tem relação com a necessidade urgente de pensarmos, dentro da área de ensino de línguas estrangeiras, modos outros de conceber e ensinar línguas para além do modelo tradicional. Não é possível aceitar que até hoje se utilizem modelos e metodologias que se perpetuam desde a Grécia Antiga (LEFFA, 1988) até os dias atuais, como a abordagem da gramática e da tradução, ainda presentes na maior parte dos livros didáticos de língua estrangeira. Aprender uma outra língua é entrar em contato com outra cultura, daí a importância de se considerar que as metodologias de ensino tenham perspectiva decolonial e intercultural.

Vale ressaltar que a justificativa do trabalho também tem relação com o fato de que há apenas alguns trabalhos em âmbito de pós-graduação relacionados com temática que escolhi – analisar a construção de um curso de línguas para indígenas.

² Vale ressaltar que todo esse processo de construção pode ser redirecionado e aplicado para outras línguas estrangeiras também.

No entanto, eles são voltados somente para o ensino de língua inglesa, ou seja, até o momento não há outra pesquisa que discute a construção de um curso de língua espanhola para estudantes indígenas, o qual, necessariamente, terá que ter uma metodologia decolonial e intercultural para dar conta de atender a estes estudantes.

A aprendizagem de línguas estrangeiras é um direito das populações indígenas e devem fazer parte do currículo de suas escolas nas etapas finais do ensino fundamental (BRASIL, 1998).

Há alguns povos indígenas que, por habitarem regiões de fronteiras, expressam o desejo de aprender espanhol, francês ou inglês, para que possam interagir com falantes dessas línguas. E há comunidades indígenas que reivindicam a inclusão de uma língua estrangeira em suas escolas, de modo a possibilitar a entrada dos alunos nas universidades brasileiras. Essas reivindicações são legítimas e devem ser consideradas no planejamento curricular (BRASIL, 1998, p.124).

Devemos considerar a importância da língua espanhola como língua franca, pois isso é muito importante para os indígenas, tanto para eles seguirem na vida acadêmica no âmbito de graduação e pós-graduação, quanto para ampliarem suas possibilidades de atuação, contribuindo para sua formação geral.

Para muitos estudantes indígenas, a língua estrangeira é a terceira língua que aprendem (levando em consideração os grupos que falam língua indígena e português). Dessa forma, entendemos que a língua espanhola vai “unir-se ao repertório linguístico que os indígenas já possuem, vai acrescentar conhecimentos, ajudando-os a entender melhor, também, as outras línguas que já estão presentes em seus repertórios”, ampliando os limites de atuação dos estudantes (MORELO, 2009, p. 25).

Desse modo, as perguntas de pesquisa desta dissertação são as seguintes:

- Qual é o perfil dos indígenas universitários interessados em estudar uma língua estrangeira?
- Quais as experiências prévias e interesses os indígenas universitários têm em relação a línguas estrangeiras?
- Como, na avaliação dos próprios indígenas, deve ser um curso de espanhol para indígenas?

- Que elementos garantem que um curso de espanhol tenha metodologia decolonial?

É fundamental adquirirmos um profundo entendimento e nos engajarmos em uma análise abrangente da contextualização histórica que envolve os documentos que regulamentam a educação indígena em nosso país. Essa reflexão ganha relevância significativa uma vez que a educação é uma demanda legítima e constante dos povos indígenas. Ter um conjunto abrangente de leis e decretos é insuficiente se não forem acompanhados de medidas governamentais efetivas para a sua concretização.

Portanto, a preservação e a efetivação desses direitos devem ser uma preocupação compartilhada por todos os segmentos envolvidos na educação indígena. É imperativo que as escolas não sejam apenas diferenciadas no papel, mas que essa diferenciação seja manifesta também na prática. Com a efetivação concreta dessas medidas, os indígenas têm a segurança de que seu direito à permanência na universidade está garantido, tanto durante a graduação quanto na sua inserção e permanência na pós-graduação.

Ter proficiência em uma língua estrangeira é essencial para acessar cursos universitários, materiais de estudo e comunicação acadêmica. Em relação ao papel da língua espanhola para o apoio, formação e manutenção dos alunos indígenas dentro da universidade, para muitos alunos indígenas, o espanhol pode ser a língua de instrução nas instituições de ensino superior. Ter habilidades no idioma permite que os alunos indígenas participem ativamente em aulas, discussões, grupos de estudo e eventos acadêmicos.

É importante destacar que o espanhol desempenha um papel significativo na educação superior, muitos recursos acadêmicos, incluindo livros, artigos e materiais de referência, estão disponíveis em espanhol. Ter habilidades na língua espanhola permite o acesso a uma ampla gama de recursos de pesquisa.

A utilização de metodologias ativas e a incorporação da teoria decolonial na elaboração de um curso de língua espanhola para estudantes indígenas representa uma abordagem inovadora e profundamente relevante para a educação. Oferecer um curso de língua espanhola que considera as necessidades específicas dos estudantes indígenas contribui para a promoção da equidade educacional.

Esta combinação de estratégias pedagógicas busca tanto promover um ambiente de aprendizado envolvente quanto respeitar e valorizar as culturas e identidades dos estudantes indígenas. Propor cursos como o que vamos debater aqui pode servir como uma ferramenta para o empoderamento cultural dos estudantes indígenas, permitindo-lhes preservar e fortalecer sua identidade cultural, línguas e tradições enquanto buscam educação superior.

As metodologias ativas de colaboração promovem um aprendizado mais envolvente e significativo. Elas incentivam a participação ativa dos estudantes, o desenvolvimento de habilidades práticas e a resolução de problemas, tornando o processo educacional mais eficaz e eficiente (LEYVA; SPEED, 2008).

A perspectiva decolonial desafia as estruturas e narrativas coloniais no currículo acadêmico. Ao construir um curso baseado nessa perspectiva, é possível contribuir para a decolonização da maneira de ensinar um idioma estrangeiro para os alunos indígenas e também não-indígenas. É um passo importante em direção a uma educação que valoriza e respeita as diversas culturas e identidades presentes no contexto universitário. Essas perguntas de pesquisa e outros questionamentos serão respondidas no decorrer do trabalho.

Em termos de estrutura, este trabalho conta com três capítulos. O primeiro capítulo abrange a questão do contexto histórico da educação indígena no Brasil, juntamente com as políticas da educação indígena, utilizando como embasamento documentos oficiais. Além disso, abordamos a questão da inserção dos povos indígenas no ensino superior e a relação deles com as línguas estrangeiras e como a língua espanhola está inserida no contexto brasileiro.

No segundo capítulo, discutimos sobre a decolonização do ensino da língua espanhola, assim como os conceitos fundamentais da decolonização e os referenciais teóricos associados. Debateremos a colonização por meio da língua e também analisamos criticamente a colonização por meio da língua.

No terceiro capítulo, abordarei a metodologia da presente pesquisa de mestrado, com dados bibliográficos e abordagem qualitativa, com enfoque na teoria do pós-método e a pesquisa em co-labor.

No quarto e último capítulo, analisarei a metodologia da elaboração do curso “Espanhol para estudantes indígenas” e discutirei os dados levantados, qual foi a nossa proposta de ensino de língua e de material didático para uso no curso.

Por fim, trago as considerações finais.

CAPÍTULO 1 - A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL / POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

A história da educação indígena no Brasil é marcada por diferentes abordagens e políticas adotadas ao longo dos anos, refletindo as mudanças na relação entre a sociedade brasileira e os povos indígenas. Durante o período colonial, a educação imposta aos indígenas frequentemente estava associada aos missionários das ordens religiosas, como os jesuítas. Quando ouvimos falar da educação indígena no Brasil, logo nos lembramos das questões históricas que estão conectadas, nas quais os jesuítas impuseram aos povos originários a educação escolar, nos primórdios da colonização, a fim de catequizá-los e civilizá-los à sociedade dominante, colocando-os a serviço da coroa portuguesa, por meio da imposição da língua portuguesa.

Os missionários buscavam converter os povos indígenas ao cristianismo e integrá-los à cultura europeia. Isso resultou na criação de escolas em missões religiosas, onde os indígenas eram ensinados em línguas europeias e doutrinas cristãs. Não era um ensino formal, mas sim um processo de apagamento das línguas e culturas já existentes, a fim de catequizar e “salvar” os índios, assim denominados naquela época. Essa foi a primeira ação dos colonizadores, com o intuito, formal, de extinguir as etnias, línguas, tradições e culturas diferentes das deles.

Assim, em todo este período, compreendido entre os séculos XVI e XVIII, é praticamente impossível separar a atividade escolar do projeto de catequese missionária. Esta educação tinha uma missão muito clara de civilizar, cristianizar e de patriotizar os índios. Em outras palavras, fazer com que os índios deixassem de ser índios (deixar de falar suas línguas próprias, abandonar suas culturas, seus costumes, suas terras) para se transformarem em cristãos e patriotas obedientes e submissos para facilitar a posse de suas terras e riquezas nelas existentes pelos colonizadores (BRASIL, 2007, p. 3).

A tentativa de integração dos colonizadores com os povos indígenas se deu pelo catecismo, violência sexual ou pela inserção da mão de obra indígena aos modelos do homem branco. Gonzaga (2021) ainda afirma que desse período até a promulgação da Constituição Federal de 1988, os nativos não tinham o direito de permanecer indígena, sem que houvesse integração com os demais (GONZAGA, 2021, p. 94).

De acordo com Rodrigues, Albuquerque e Miller (2019), a história da educação indígena no Brasil foi desde os tempos coloniais até 1960

influenciada fortemente 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. 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 (RODRIGUES, ALBUQUERQUE, MILLER, 2019, p. 9).

A Constituição Federal Brasileira, promulgada em 1988, representou um marco significativo para a educação indígena no Brasil, já que estabeleceu que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988, art. 210).

Isso garantiu aos povos indígenas o direito a uma educação diferenciada, específica e bilíngue, integrando os seus saberes e línguas tradicionais, bem como o “pleno exercício dos direitos culturais” e “a proteção e valorização das manifestações culturais” (Brasil, 1988, art. 215), mantendo os seus modos próprios de educação, coerentes com suas cosmologias.

A partir da Constituição Federal de 1988 a escola indígena passa ter a missão inversa da antiga “escola para índio”, a de contribuir para a continuidade histórica dos povos indígenas, étnica, cultural e fisicamente. O cumprimento dessa nova atribuição passa a ser o maior desafio da escola indígena contemporânea. Como transformar a antiga escola colonizadora e branqueadora de 500 anos em uma escola promotora das culturas, das línguas, das tradições e dos direitos indígenas em diálogo com outras culturas, conhecimentos e valores? (BANIWA, 2013, p. 1)

Isso foi extremamente importante para as comunidades e professores indígenas, resultado de muita luta e sacrifícios. Essa nova abordagem levou ao desenvolvimento de políticas específicas para a educação indígena, que buscaram integrar conhecimentos tradicionais com conteúdos curriculares relevantes para a sociedade em geral. As escolas foram conquistando autonomia e os indígenas conseguiriam falar a sua língua, sobre sua cultura e reforçar realmente as suas identidades através dela. “A Constituição Federal demonstrou preocupação aos modos indígenas de vida, suas tradições, valores e costumes. De igual forma, foram reconhecidas as terras que tradicionalmente ocupam e onde vivem” (GONZAGA, 2021, p. 104).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, organiza todo o sistema educacional brasileiro, da educação infantil até o ensino superior, assegurando o direito social à educação para todos os estudantes brasileiros.

Além de tratar da educação em diversos níveis de ensino, ela aborda a educação escolar indígena, reconhecendo a diversidade étnico-cultural dos povos indígenas e a importância de garantir-lhes uma educação diferenciada. No que se refere a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, destaca-se o Art. 78 da Lei nº 9.394/96 da LDB:

[...] a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional (BRASIL, 1996, p. 6).

Portanto, a LDB reconhece a importância da educação indígena como um direito e estabelece diretrizes para que essa educação seja oferecida, valorizando a diversidade cultural e os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas.

A escola indígena é uma escola bilíngue, o que diferencia uma escola indígena das escolas convencionais é justamente o respeito pelas tradições dos seus povos e maneira de como ensinar as teorias comuns de matemática, ciências, geografia, na língua materna e encaixando-as no contexto em que esses alunos estão inseridos e irão utilizá-las.

Baniwa (2006) diferencia ainda a educação indígena para a educação escolar indígena. A educação indígena “se refere aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos próprios dos povos indígenas” (BANIWA, 2006, p. 129).

A educação na aldeia não segue os padrões de sala de aula é um aprender sem pressa, na calma e sem tempo de relógio. Ensinar a pescar, a remar, a fazer a roça, a produzir a farinha, a construir a casa, tecer a palha, preparar o pajuaru, caiçuma, bejú, a cantar, dançar, a fazer o artesanato, a respeitar a cosmologia do povo, a silenciar e ouvir os conselhos dos mais velhos, a curar com ervas, a sentir as energias boas-vindas da natureza e das pessoas, etc.; são lições que se aprendem desde o raiar do dia. Mas é preciso saber ler e escrever e a aldeia entende que a criança deve estudar na escola do “branco” para contribuir com o povo na luta pelo respeito e direitos institucionais e legais aos povos (KAMBEBA, 2020, p. 135).

Já a educação escolar indígena “diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores” (BANIWA, 2006, p. 129).

No ano de 1998, um importante documento vem para orientar a educação escolar indígena: o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI. Lançado pelo Ministério da Educação do Brasil e em colaboração com povos indígenas, educadores e especialistas, é um documento que tem como objetivo orientar as práticas educacionais nas escolas indígenas.

O RCNEI foi pensado como um guia pedagógico para os educadores indígenas e para os professores não-indígenas que têm interesse ou foram inseridos nas escolas indígenas, e como um material formativo. O documento reconheceu a necessidade de uma educação diferenciada para os povos indígenas, que levasse em consideração suas línguas, tradições, valores e formas de conhecimento. Ele enfatizou a importância de um currículo que fosse sensível à realidade cultural de cada grupo indígena, promovendo uma educação intercultural e bilíngue.

Dando continuidade aos percursos legais, um documento é instituído com a finalidade de congregar informações necessárias à organização das políticas públicas na área da educação, o Plano Nacional de Educação – PNE³. O Plano Nacional de Educação é uma política que define metas e estratégias para a melhoria da educação em todos os níveis, incluindo a educação indígena.

Souza e Godoy (2018) argumentam que o documento apresenta um tópico sobre a educação e escolas indígenas, no qual explica como tem acontecido a oferta da educação escolar aos povos indígenas, apresenta as diretrizes para a educação escolar indígena e aponta algumas observações e metas em relação à educação, que deverão ser atingidos a curto e longo prazo.

A proposta de uma escola indígena diferenciada, de qualidade, representa uma grande novidade no sistema educacional do País e exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades (BRASIL, 2001, p. 71).

³ LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

Souza e Godoy (2018) corroboram que

No que se refere à educação indígena, a PNE prevê uma formação inicial e continuada aos professores indígenas, de modo que possam posteriormente atuar na sua comunidade. O PNE busca, em dez anos: ofertar programas educacionais às comunidades indígenas, equivalentes às quatro primeiras séries do ensino fundamental, respeitando os modos de vida dos povos; ampliar a oferta a séries seguintes; e legalizar o funcionamento das escolas indígenas já existentes, assegurando autonomia a elas, com estrutura física e equipamentos adequados, entre outros (SOUZA; GODOY, 2018, p. 31).

O PNE afirma que “há, ainda, muito a ser feito e construído no sentido da universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas, que venha ao encontro de seus projetos de futuro” (BRASIL, 1998, p. 70), e enfatiza o desejo de assegurar aos povos indígenas uma escola de qualidade, respeitosa de suas especificidades culturais e que garanta sua participação plena nos projetos de futuro do País.

Atualmente, o PNE que está em vigor — gestão 2014-2024 —, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, admite que a educação indígena é uma necessidade que precisa ser atendida.

O documento “considera as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (BRASIL, 2014). Davila (2021) conclui que

o que acrescenta mais uma estratégia nas metas de desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para a educação escolar nas comunidades indígenas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades para o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos (DAVILA, 2021, p. 44).

A Lei 10.558/2002 é um marco importante na história da educação escolar indígena no Brasil. No seu primeiro artigo, cria o Programa Diversidade na Universidade, com a finalidade de “implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros” (BRASIL, 2002).

A Lei 11.096/2005 institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, e regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior

(BRASIL, 2005), reafirmando e garantindo o direito ao acesso e a permanência dos povos indígenas no ensino superior. Essas leis fazem parte de um contexto mais amplo de políticas de inclusão e acesso à educação superior, que pode impactar positivamente a participação de estudantes indígenas nesse nível de ensino.

Quando se trata da inserção da temática indígena dentro dos conteúdos escolares, a Lei 11.645/2008 estabelece as diretrizes nacionais para que o currículo oficial da rede de ensino das escolas brasileiras traga a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no ensino fundamental e o ensino médio, tanto em escolas públicas quanto em particulares e em todas as disciplinas da educação básica (BRASIL, 2008).

No contexto da educação indígena, a Lei 11.645/2008 visa combater estereótipos, preconceitos e o apagamento das culturas indígenas na educação formal, pois, embora haja alguns avanços sobre a cultura indígena dentro das escolas, em geral, vemos os povos indígenas nos livros de história, de literatura, como coadjuvantes em muitas situações, como “bons” selvagens, que foram vitimizados e passivos. Isso aumenta ainda mais os estereótipos que as pessoas têm dos povos indígenas, reforçando a intolerância e violência gratuita. Essa lei reconhece a diversidade cultural do país e busca promover uma educação que valorize as contribuições culturais dos povos indígenas, afrodescendentes e africanos na construção da sociedade brasileira.

Em relação à educação escolar indígena, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2016) manifesta que assegura as especificidades dos indígenas de forma íntegra, e tem como objetivo

construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua (MEC, 2016, p. 17).

Esses documentos normativos que regem a educação para os povos originários são considerados importantes avanços no que se refere ao processo de inclusão social dos povos indígenas. Baseado nisso, a educação indígena tem seus direitos resguardados através de todos esses documentos e artigos, devendo ser respeitadas as suas crenças e tradições, e uma educação que contemple os aspectos

históricos e culturais, de qualidade, diferenciada e que valorize a identidade de todos os povos (SOARES; RAMOS; FERST; SILVA, 2021, p. 129).

O que os indígenas buscam através da educação indígena no Brasil é promover o respeito à diversidade cultural, linguística e social dos povos indígenas. Nhandewa (2023), professora e escritora indígena, declara que

Nós somos sujeitos que vivemos um processo histórico da oferta de educação que nada tem em comum com a realidade das pessoas que frequentam esse espaço, ou seja, as pessoas brancas. Nossos corpos nem são reconhecidos como corpos acadêmicos. O meio acadêmico não reconhece que há pessoas ali com referências de conhecimentos milenares, transmitidos por líderes que morreram para nós termos acesso a essa esfera de poder (NHANDEWA, 2023, p. 94).

Isso inclui a criação de escolas indígenas em que são valorizados os conhecimentos tradicionais e as línguas locais, além da formação de professores indígenas que possam atuar de acordo com as especificidades de cada comunidade.

“Falar de educação para nós, indígenas, é desafiador no sentido de que tratamos de direitos que foram e são anulados (NHANDEWA, 2023, p. 118)”. Por isso a importância de ter a participação das comunidades indígenas em todas as decisões acerca do funcionamento das escolas indígenas, juntamente com a participação do poder público, atuando conjuntamente para a elaboração de propostas efetivas de fato.

Em resumo, a história da educação indígena no Brasil é marcada por uma evolução de abordagens e políticas, desde a tentativa de assimilação durante o período colonial até o reconhecimento dos direitos culturais e educacionais dos povos indígenas na Constituição de 1988 e nas políticas contemporâneas.

Precisamos ter conhecimento e discutir toda essa contextualização histórica sobre os documentos que regem a educação indígena no nosso país. Essa discussão é importante porque a educação é uma reivindicação por parte dos indígenas, e não basta ter todas essas leis e decretos se não há ações governamentais para a sua efetivação de fato. Esses direitos precisam ser preservados e contemplados por todos os povos na educação indígena, as escolas precisam ser diferenciadas não só no papel, mas na prática também.

1.1 OS INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR

Em relação ao ensino superior para os estudantes indígenas, a LDB assegura, através do Art. 79:

[...] no que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (BRASIL, 1996, p. 49).

Dentre os direitos conquistados pelos povos indígenas, estão as ações afirmativas, que são políticas públicas feitas pelo governo ou por iniciativas privadas, que têm como objetivo corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos (PROEXT, 2019).

A Lei 12.711/2012, conhecida como a Lei de Cotas é uma ação afirmativa que busca oferecer igualdade de oportunidades a todos. Por essa razão, “dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências” (BRASIL, 2012). O seu Art. 3º determina que:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos e indígenas segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2012).

Essa Lei é entendida como uma conquista, com destaque ao protagonismo dos grupos que sempre estiveram marginalizados em relação ao acesso ao ambiente acadêmico. As políticas de ação afirmativa para a população indígena tornaram-se obrigatórias em todas as universidades federais, no bojo da reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas, recorte conhecido como PPI.

De acordo com Morelo (2009), o número de instituições públicas e privadas que oferecem vagas, bolsas ou cotas para estudantes indígenas vem aumentando no Brasil, causando um impacto e uma transformação em uma relação que já acontecia (MORELO, 2009, p. 13). Vale ressaltar que o texto de Morelo (2009) tem 14 anos e o censo do IBGE, 21 anos.

Embora se possa perceber uma tentativa de mudança nos índices de estudantes indígenas no ensino superior brasileiro, fontes do IBGE e da FUNAI, de 2002, mostram ainda números muito reduzidos. Os índices de acesso ao ensino superior pela população indígena não superam 0,6% da população indígena brasileira. De acordo com o IBGE, dentre os 734.127 índios do Brasil, somente 4.197 são universitários. Nos dados da FUNAI, a população indígena é de 340.000, dos quais 1.150 são estudantes universitários. Esses números podem parecer insignificantes. No entanto, pode-se afirmar que sua trajetória é crescente com o passar dos anos, pois novas instituições de ensino vêm assumindo um compromisso com as comunidades indígenas de sua região [...] (MORELO, 2009, p. 13).

No estado do Paraná, a política de acesso ao Ensino Superior pelos povos indígenas se dá via Lei 13.134, de 18 de abril de 2001, que estabeleceu a realização do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, que foi criado a fim de oportunizar aos povos originários ingressar, permanecer e concluir algum curso de graduação dentro de todas as universidades públicas do estado.

No ano de 2001, o estado do Paraná se tornou o primeiro na aprovação de lei que visa uma ação afirmativa de acesso aos povos indígenas ao ensino superior. Trata-se da Lei 13.134, de 18 de abril de 2001, que determina a criação de três vagas suplementares para as universidades estaduais paranaenses a serem ocupadas exclusivamente por indígenas (BACK, 2020, p. 38).

A Lei nº 14.995/2006 (que deu nova redação ao Art. 1º, da Lei nº 13.134/2001) certifica no Art. 1º que

Ficam asseguradas 06 (seis) vagas, como cota social indígena, em todos os processos seletivos para o ingresso como aluno nas Universidades Públicas Estaduais de Ensino Superior, do Estado do Paraná, para serem disputadas, exclusivamente, entre os índios integrantes da Sociedade Indígena Paranaense (PARANÁ, 2006).

De acordo com Quadros (2022)

A Lei 13134 de 18/04/2001, modificada pela Lei 14995 de 09/01/2006 foi a primeira política afirmativa voltada para os povos indígenas que vivem no Brasil, mais especificamente no Estado do Paraná. Seu objetivo era garantir a essa população o direito a acessar uma universidade pública para cursar Ensino Superior. Essa lei foi conquistada por meio da luta de caciques, lideranças e dos próprios estudantes daquela época, uma vez que o direito à educação dos povos indígenas foi garantido pela Constituição Federal de 1988, mas na prática permanecia no papel até o final da década de 90. No início dos anos 2000, quando as universidades paranaenses nem sonhavam em ter estudantes indígenas em suas instituições, a luta e a resistência dos povos indígenas Kaingang, Guarani e Xetá alcançavam essa conquista,

possibilitando, dessa forma, o surgimento dos novos movimentos sociais que protegem as leis indígenas no Brasil. Foi então que os povos indígenas deram início a uma nova caminhada. O vestibular dos Povos Indígenas no Paraná veio para dar apoio aos estudantes indígenas que queriam prosseguir seus estudos, ter uma carreira acadêmica e ingressar na vida universitária (QUADROS, 2022, p. 37-38).

Todas as universidades estaduais paranaenses aderiram ao vestibular indígena. São elas: Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP); Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR); Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO); Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

A UEPG é, assim, uma das instituições que aderiu ao Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná a partir de 2001, contribuindo para a universalização e a democratização da educação, processo no qual os estudantes indígenas buscam formação profissional. Além disso, tal acesso é, também, uma ferramenta de luta pelos seus direitos e pela preservação das suas tradições.

Através da inserção das escolas indígenas dentro das aldeias ou mesmo dos indígenas que saem da aldeia e vêm para a cidade em busca de melhores condições de vida, os estudantes veem os estudos como uma forma de melhorar a vida, de conquistar um diploma, conseguir ter uma profissão para voltar e levar para o seu povo direitos e qualidade de vida.

Todavia, quando os indígenas entram na universidade, se deparam com inúmeras dificuldades. Dentre as quais podemos ressaltar o choque de culturas que gera diferentes tipos de discriminação, tanto por parte dos colegas e professores, como de toda a sociedade em geral.

O rompimento com a inferiorização dos povos indígenas é uma tarefa bastante árdua, uma vez que é preciso alterar a sedimentação histórica de preconceitos que desenham os povos indígenas como ameaças ao Brasil soberano, obstáculos ao desenvolvimento, entre outros tantos estereótipos. Todavia, o indígena que sai de sua comunidade e busca a inserção na sociedade urbana, por um lado, não é mais visto como indígena 'genuíno' e, por outro, também não é reconhecido como cidadão nas mesmas condições de igualdade que demais brasileiros (SILVA; BICALHO, 2018, p. 251)

Para muitos, quando um indígena sai da sua aldeia, ele deixa de ser indígena e "perde" a sua cultura.

Respeitar a cultura do outro, deve ser também uma constante na vida de todos os que vivem na cidade e na aldeia, pois, compreende-se que identidade não se perde com a saída do indivíduo de seu lugar (aldeia), ele é e será sempre o mesmo com ou sem aldeia, vivendo na cidade, comendo com garfo e faca, vestindo terno e gravata porque seu ser é carregado de memórias e representações identitária. E não existe uma cara de “índio”, um estereótipo, existe o “indivíduo” que carrega a responsabilidade em sua afirmação de ser quem é Tukano, Kambeba, Guaraní, Tembê, Mundurucu, Macuxi, Kayapó, Pataxó, Tupinambá, Kocama, Tikuna, Mura, Suruí, Arara, Parakanã, Cariri-Chocó, Parakanã, Gavião, Miramha, Assurini, Matis, Kaingang, Xavante, Terena entre outros (KAMBEBA, 2020, p. 136).

Na maioria das vezes, os estudantes precisam se deslocar da sua aldeia para a cidade e acabam passando por dificuldades financeiras, já que precisam arcar com estadia e alimentação. As bolsas estudantis são aliadas desses estudantes, já que ajudam na permanência dentro da universidade, além das casas de estudantes que acolhem esses acadêmicos. No entanto, o valor do auxílio-permanência nem sempre cobre todas as despesas dos estudantes, assim como não há vagas para todos nas casas de estudantes.

Com relação à Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), universidade sede onde esta pesquisa foi desenvolvida, de acordo com a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis da UEPG, a PRAE, no ano de 2023 havia 28 acadêmicos indígenas matriculados na graduação. Quanto ao quantitativo de alunos indígenas matriculados na pós-graduação *stricto sensu*, segundo dados da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPESP), o Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (do qual faço parte) é o único que tem uma (1) aluna indígena e dois (2) egressos. Os demais programas não têm e nunca tiveram alunos indígenas, mas em dois há política de cotas para o ingresso de estudantes indígenas: o programa de pós-graduação em jornalismo e o programa de pós-graduação em educação.

Seguramente que o número de indígenas no ensino superior se deve às políticas de ações afirmativas e cotas, mas também se deve ao esforço tanto individual quanto comunitário dos povos indígenas para se manter na academia. Nhandewa (2023) afirma que atualmente uma das maiores estratégias de resistência dos povos indígenas é “ocupar os espaços de poderes da sociedade e a universidade é um deles. Resistir para existir...” (NHANDEWA, 2023, p. 94). A autora indígena

afirma que o espaço acadêmico é excludente e preconceituoso, em que os saberes são invalidados e anulados quase o tempo todo.

Daí vem a importância das políticas de ações afirmativas, que são incentivos concretos para o ingresso dos estudantes indígenas dentro das universidades (tanto os vestibulares específicos para os povos indígenas quanto as bolsas no setor privado via Prouni). De igual importância estão os benefícios para a subsistência, tais como o auxílio de bolsas de pesquisa (iniciação científica), extensão e permanência, além de ajudas de custeio.

No entanto, não basta apenas os programas abrirem as políticas de cotas para os acadêmicos indígenas acessarem as vagas, eles têm que acolher, apoiar para que os estudantes permaneçam e concluam seus cursos. “As presenças indígenas no espaço acadêmico, inserindo suas linguagens e autodefinições, são atuações políticas. É construir poder e conhecimento!!!” (NHANDEWA, 2023, p. 112).

A ideia de criar uma proposta de curso de língua espanhola para indígenas nasce nesse movimento, já que foi voltado aos alunos que muitas vezes se sentem desmotivados em continuar a carreira acadêmica devido a todos os obstáculos e preconceitos vivenciados durante a graduação, fazendo o movimento de romper os estereótipos.

O vestibular dos povos indígenas, como qualquer outro vestibular realizado nas universidades públicas, exige conteúdos de uma língua estrangeira para a realização de algumas questões. Há a possibilidade de o candidato fazer provas de línguas Kaingang ou Guarani, mas isso só se aplica a quem ainda fala, lê e escreve (n)essas línguas. No caso das comunidades que não falam mais (cerca de 50% das comunidades indígenas situadas no Paraná, segundo dados do último Censo finalizado (BRASIL, 2012), os candidatos têm que escolher entre inglês ou espanhol, sendo que o ensino dessas línguas nas aldeias é bastante precário, assim como é nas escolas públicas em geral. 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, e 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). (RODRIGUES, ALBUQUERQUE E MILLER, 2019, P. 2).

De acordo com a BNCC, o ensino da língua inglesa passa a ser obrigatório, restando às demais línguas um caráter optativo, mediante a disponibilidade da instituição ou da rede de ensino, sendo o espanhol a primeira opção nestes casos (BRASIL, 2018, p. 476). No entanto, mesmo a BNCC não considerando a língua espanhola, através de dados do INEP e do próprio vestibular indígena (TEIXEIRA, COUTO, FRAGA, 2021) podemos perceber que os alunos indígenas que prestaram o vestibular a tiveram como preferência, como se pode observar nos Quadros 1 e 2 e no Gráfico 1 a seguir.

Quadro 1 - Adesão às provas, conforme a língua escolhida

Vestibular Indígena - Dados Recebidos					
Ano	IH	LK	LG	LE	LI
2018	852	385	169	274	24
2019	750	331	143	258	18
2020	535	235	118	174	8

Legenda: IH – Inscrições homologadas; LK – língua Kaingang; LG – Língua Guarani; LE – língua espanhola; LI – língua inglesa

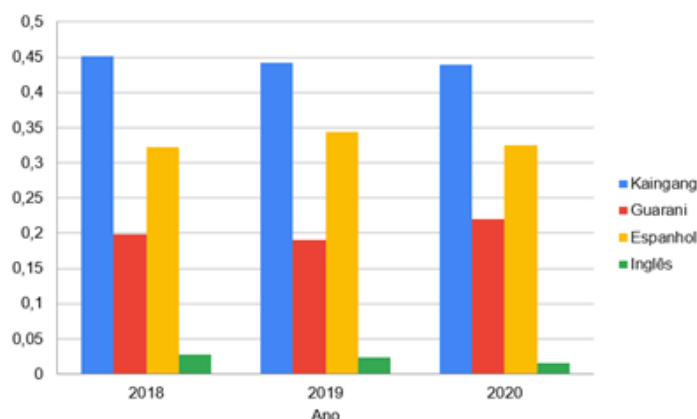
Fonte: Teixeira, Couto e Fraga, (2021, p. 1)

Quadro 2 – Percentual de adesão às provas

Vestibular Indígena					
Ano	Kaingang	Guarani	Espanhol	Inglês	Total
2018	45,19%	19,84%	32,16%	2,82%	100,00%
2019	44,13%	19,07%	34,40%	2,40%	100,00%
2020	43,93%	22,06%	32,52%	1,50%	100,00%

Fonte: Teixeira, Couto e Fraga, (2021, p. 1)

Gráfico 1 – Adesão às provas nos anos de 2018, 19 e 20



Fonte: Teixeira, Couto e Fraga, (2021, p. 1)

Ou seja, o inglês é uma língua de prestígio e a mais falada no mundo como língua franca, mas é preciso considerar também a importância da língua espanhola como língua franca, já que nessa categoria ela é uma das línguas mais importantes da atualidade. Por isso mais de 30% dos candidatos ao Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná escolhem realizar prova nessa língua, razão pela qual é importante a reinserção do idioma no sistema educacional brasileiro.

1.2 RELAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS COM AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Como já dissemos, quando discutimos o ensino de uma língua estrangeira em escolas indígenas, precisamos considerar que em algumas comunidades essa língua será a terceira língua do currículo, depois das línguas indígenas e do português. De acordo com o RCNEI, as escolas indígenas devem ter as seguintes características: Comunitária, Intercultural, Bilíngue/multilíngue, Específica e Diferenciada (BRASIL, 1998, p. 24).

Em relação às línguas estrangeiras, o documento enfoca que as línguas indígenas não podem ser consideradas línguas estrangeiras, já que elas são línguas nacionais e brasileiras. Aprender e estudar uma língua estrangeira, além de necessário, contribui para o pluralismo linguístico e favorece o estabelecimento de alianças interétnicas, sendo direito das populações indígenas (BRASIL, 1998, p. 124).

Muitas comunidades indígenas vivem em regiões brasileiras que fazem fronteira com outros países em que se falam outras línguas, então desejam aprender o idioma estrangeiro para interagir com os falantes dessas línguas. Devemos ressaltar aqui a importância das línguas estrangeiras dentro das escolas indígenas. A presença delas auxilia muito a formação dos alunos indígenas, e fazendo parte do currículo das escolas nas etapas finais do ensino fundamental, possibilita a entrada desses alunos nas universidades brasileiras. “Essas reivindicações são legítimas e devem ser consideradas no planejamento curricular” (BRASIL, 1998, P. 124).

A relação dos povos indígenas com as línguas estrangeiras é bastante variada e depende de diversos fatores, incluindo a história, a geografia, as políticas educacionais, as interações culturais e a preservação da identidade cultural. Partindo desse princípio, a escolarização indígena na língua estrangeira permite que, através da sua própria cultura, os estudantes indígenas compreendam melhor e mais facilmente vocábulos e demais conteúdos.

Durante a caminhada escolar, se o/a indígena decidir por cursar uma graduação e, em consequência, uma pós-graduação, vai se deparar com a exigência de realizar uma prova de proficiência em língua estrangeira, que cobra certo nível de capacidade de leitura nesse idioma, razão pela qual ele precisará lidar com esse conhecimento na escola em diferentes níveis.

Vale ressaltar que a perspectiva de ensino de língua estrangeira quando trabalhamos em uma escola convencional é diferente da utilizada em uma escola indígena. Consequentemente, quando vamos ensinar línguas para indígenas em um curso de línguas estrangeiras, o ensino não deve ser feito na perspectiva que está na maioria dos livros didáticos aos quais temos acesso.

Esses conteúdos muitas vezes são ensinados aos indígenas de maneira colonial, então o ensino dessa terceira língua, assim como os demais conteúdos, tal como orienta o RCNEI (1998), deve ser feito considerando a pluralidade. O ensino de uma língua estrangeira em escolas ou comunidades indígenas requer uma abordagem sensível às particularidades culturais, linguísticas e educacionais desses contextos. A educação bilíngue e intercultural é fundamental para preservar as línguas e culturas indígenas enquanto se proporciona acesso a outras línguas que podem ter relevância prática.

Para Rodrigues, Albuquerque e Miller (2019), língua e cultura estão intrinsecamente conectadas, já que as duas são formadas pelas atividades realizadas no cotidiano das pessoas, assim como as práticas linguísticas e comunicativas que estão situadas no interior dessas atividades. Assim, “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”. (RODRIGUES, ALBUQUERQUE, MILLER, 2019, p. 11).

As línguas estrangeiras estão sendo indispensáveis para os povos indígenas, já que permitem a transmissão de informações necessárias em relação à garantia dos seus territórios, além de difundir seus costumes, cerimônias, receitas etc., e também as denúncias de violação aos direitos humanos em âmbito internacional. Os indígenas perceberam que não é suficiente fazer as denúncias só em português, pois elas não podem ficar restritas ao nosso território, então eles precisam denunciar isso internacionalmente. Hoje, não há manifestação de associações, organizações, coletivos indígenas, em que não tenha os textos publicados em várias línguas estrangeiras (FRAGA, 2022), como se pode observar a seguir.

Figura 1 – Página da Apib com a opção de três idiomas: português, inglês e espanhol



IF NOT US THEN WHO?

Sobre ▾ Assista ▾ Envolve-se ▾

Language ▾

- EN
- ES
- PT-BR

Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB)

Brasil

A Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) é uma instância de aglutinação e referência nacional do movimento indígena no Brasil.

A Articulação dos Povos Indígenas do Brasil – APIB foi criada pelo movimento indígena no Acampamento Terra Livre de 2005. O ATL é a nossa mobilização nacional, realizada todo ano, a partir de 2004, para tornar visível a situação dos direitos indígenas e

Fonte: https://ifnotusthenwho.me/pt-br/who/articulacao-dos-povos-indigenas-do-brasil-apib/?gclid=CjwKCAjwmbqoBhAgEiwACljzEFAEJ1vXOI73cjxS-tx2ySxWsRMNO0n2GMZ3HQaoZuGN27tcH84RwhoCqTUQAvD_BwE

Figura 2 – Página da COIAB em espanhol



Fonte: <https://apiboficial.org/?lang=es>

Figura 3 – Postagem da Apib em inglês e espanhol



Fonte: https://www.instagram.com/p/Cxi0TFuRhVc/?img_index=1

As línguas estrangeiras podem ser o elo entre os povos indígenas com as sociedades internacionais, mecanismo de apoio para trocas culturais e valorização dos saberes tradicionais. Uma visão crítica sobre essa realidade é uma forma de valorizar a identidade indígena e isso faz parte de uma educação intercultural. Por fim, o ensino de língua espanhola sob a ótica de interculturalidade e através da perspectiva decolonial é uma educação justa e igualitária. Neste sentido, precisamos de uma mudança radical no ensino das LEs em contextos indígenas.

1.3 A LÍNGUA ESPANHOLA NO CONTEXTO BRASILEIRO

De acordo com Blank (2023), o espanhol é a quarta língua mais falada no mundo em total de falantes, com um total de 534 milhões de pessoas, ficando atrás somente do Inglês, Chinês, Mandarim e Hindi. O inglês é o idioma mais falado como segunda língua, já o mandarim é a língua mais falada como primeira língua, assim como o hindi que é a segunda língua mais falada como primeira língua. O espanhol é a segunda língua mais falada como segunda língua, ou seja, tem um importante papel como língua franca mundial.

No contexto brasileiro, Silva Júnior, Santos e Rocha (2016) afirmam que, em 1942, na Reforma Capanema, o espanhol foi incluído na grade curricular obrigatória brasileira pela primeira vez, por meio do Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942, inserindo a disciplina no segundo ciclo do secundário. A Reforma Capanema foi uma grande reforma educacional no Brasil, promovida durante o governo de Getúlio Vargas, especificamente entre os anos de 1942 e 1946. Os autores citam que a reforma teve como objetivo modernizar o sistema educacional brasileiro, abrangendo desde o ensino primário até o ensino superior.

Silva Júnior, Santos e Rocha (2016) argumentam também que o presidente Juscelino Kubitschek apresentou ao Congresso Nacional o projeto de lei n.º 4.606/58, que alterava o Decreto-lei 4.244/42 e incluía o espanhol como língua estrangeira a ser ensinada nos dois ciclos do ensino secundário.

A inserção do idioma no país pode ser justificada pelo interesse, já que fazemos fronteira com muitos países hispanofalantes, em manter diálogo intercultural com esses vizinhos, não só por questões comerciais, como foi o ponto de partida com

o MERCOSUL⁴, mas também por relações políticas e sociais entre diferentes etnias e comunidades indígenas locais para o fortalecimento da língua. A presença da língua dentro do currículo escolar é crucial para a interação social e cultural entre os diferentes povos.

Dentro dos documentos oficiais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, prevê, no Art. 26, que na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Ainda que o aluno possa escolher uma LE, deve-se considerar sempre as possibilidades da instituição, na qual em geral predomina a língua inglesa, pelo fato de dispor de mais docentes dessa disciplina. Como infere Couto (2016), a aprovação da referida Lei não trouxe muitas mudanças ao currículo do EM público.

Assim, chegamos na “Lei do Espanhol” que, mesmo sendo apresentada no ano de 2000 pelo então deputado Átila Lira, somente foi sancionada no dia 05 de agosto de 2005.

A década de 90 do século XX representou, portanto, uma virada na valorização do ensino de Espanhol no contexto brasileiro. Esse critério de valor se intensificou ainda mais quando, em 2005, foi assinada a Lei n. 11.161/2005 que decretou a obrigatoriedade da Língua Espanhola no currículo do Ensino Médio (EM). Essa Lei motivou, por exemplo, a abertura de vários cursos de graduação em Letras com habilitação em Espanhol e a formação de um contingente razoável de professores desse idioma. (COUTO, 2016, p. 19)

Com a aprovação da lei 11.165 de 2005 e sua implementação a partir de 2010, a presença do espanhol passou a ser estabelecida de maneira oficial no sistema educacional brasileiro, no nível médio. Ela modificou o Artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para incluir o espanhol como disciplina obrigatória nesse nível de ensino.

Mesmo a Lei sendo decretada, em muitos lugares do país, ela se apresentava somente na forma de Lei ou, quando inserida, ainda o era muito timidamente, já que o texto não determinava a inserção do idioma no currículo escolar de maneira efetiva,

⁴ Bloco econômico criado em 1991 que tem por objetivo promover a integração dos países da América do Sul, nas esferas econômicas, políticas e sociais.

mas apenas a obrigatoriedade da oferta. Desse modo, muitas vezes apenas possibilitava que os alunos estudassem a língua de forma facultativa, geralmente através de cursos de línguas estrangeiras modernas, ou através dos CELEM⁵ aqui no estado do Paraná.

No ano de 2017, a Lei nº 11.161 de 2005 foi revogada a partir da nova reforma do ensino médio. A partir de então a língua espanhola deixou de ser obrigatória e, se antes as escolas podiam escolher uma língua estrangeira, agora a língua inglesa se tornou obrigatória. A justificativa do Ministério da Educação para tal decisão é que “a língua inglesa é a mais disseminada e a mais ensinada no mundo inteiro”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que propõe estabelecer os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo de sua trajetória na educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio (BRASIL, 2018). Delong (2022) alega que “apenas a língua inglesa foi eleita para compor a grade curricular do ensino fundamental, anos finais e ensino médio, em detrimento das outras línguas estrangeiras modernas” (DELONG, 2022, p. 95).

Por essa razão, a língua espanhola não é mencionada na BNCC. O documento deixa de lado a pluralidade, menciona apenas que podem ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente a língua espanhola, desde que a instituição de ensino tenha disponibilidade para ofertá-la. (BRASIL, 2017, p. 246).

Delong (2022) questiona qual língua estrangeira deve ser ensinada nas escolas e para que elas servem.

Levando-se em consideração os encaminhamentos dados pela BNCC (2017), a língua estrangeira a ser ensinada nas escolas deve ser a língua franca (doravante LF). Isso se deve à visão contemporânea, já que vivemos num mundo em que a diversidade está em evidência e as línguas estrangeiras não pertencem apenas aos que são nativos de determinadas línguas, oriundos de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido. Traçando um paralelo com a língua espanhola, entende-se que a língua passa a ser de todos os usuários, ou seja, não se trata de uma língua globalizada, ela é um direito que todos possuem para usá-la com função comunicativa, apropriando-se dela como “cidadão intercultural” (GUIMARÃES SANTERO PONTES, 2019, p.139) (DELONG, 2022, p. 97).

⁵ Em 1982 foi criado no Colégio Estadual do Paraná o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) que oferecia aulas de inglês, alemão, francês e espanhol. O CELEM tem como objetivo expandir a oferta de LE para outras escolas públicas e cidades do estado do Paraná.

A BNCC afirma que o conceito de Língua Franca não é novo, e

o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (BRASIL, 2017, p.242).

A BNCC não menciona o conceito de interculturalidade, mas segundo Rocha; Lagares Diez (2018) *apud* Delong (2022), “entende-se pelo termo um conjunto de situações comunicativas com interações socioculturais que instigam a legitimação e o respeito à cultura do outro, promovendo cordialidade entre indivíduos com diferentes culturas” (ROCHA, LAGARES DIEZ, 2018 *apud* p. 219 DELONG, 2011, p. 97).

Seguramente a língua espanhola poderia enriquecer o processo educacional se ela fosse considerada uma língua tão importante quanto o inglês como língua franca, já que ela acrescenta tanto aspectos culturais, articulada com todas as áreas do conhecimento, quanto enfoques interculturais. As relações existentes entre o Brasil e todos os países de idioma castelhano na América do Sul e no Mercosul reafirmam a importância de disseminar o ensino desta língua no país.

O fato de o inglês ser a língua de comunicação entre pessoas de diferentes origens linguísticas é consequência do papel globalmente dominante que primeiro o Reino Unido e depois os Estados Unidos desempenham em diferentes campos. Por isso ele é atrelado como meio de comunicação entre falantes não-nativos da língua que precisam interagir por motivos profissionais, acadêmicos ou sociais, como já foram o francês (entre os Séculos XVII e meados do XX) e o latim (da Idade Média ao Século XVII/XVIII).

Aí entramos no aspecto colonial da imposição da língua inglesa. Em relação à colonização, Anjos (2016) afirma que

Os portugueses assim fizeram com nós brasileiros, (im)pondo-nos a sua língua, cultura, seus jeitos de ser e agir. Os Britânicos também agiram dessa mesma forma com Africanos, Americanos e Indianos. A colonização, de um modo geral, possibilitou, particularmente aos ingleses, o aumento do poder

imperial. Brutalmente, é a partir do século XVI que a Inglaterra inicia a colonização enquanto empreendimento. No entanto, até o final do mesmo século, muitos problemas emergiram, resultando no fracasso do domínio imperial. Desse período em diante, a monarquia Tudor assume o controle de uma nova política agressiva de colonização, cunhada de 'o principal legado da Irlanda elisabetana tardia para a colonização inglesa no novo mundo' (ANJOS, 2016, p. 102 *apud* WOOD, 2014, p. 69).

O autor afirma ainda que a língua inglesa atuou como forma de fortalecer os objetivos de dominação e expansão de poder. "Parece que a imposição da língua do império contribuía com a invalidação das [línguas] dos grupos subordinados e, assim, provocava-se agressão ao outro, ao manipular e controlar as atividades sociais" (ANJOS, 2016, p. 102).

Em consequência, a língua inglesa foi e ainda é ensinada considerando os aspectos coloniais em seus conteúdos e discursos, em que o foco das aulas são a sociedade e a cultura dos falantes nativos, sem considerar o resto do mundo e das culturas dos não-nativos. Isso afeta o ensino do inglês atualmente, "bem como reações ao ensino na perspectiva colonial podem ter bases sólidas, isto é, como é possível pensar a descolonização do inglês" (ANJOS, 2016, p. 101).

Vale salientar que a língua espanhola também tem uma associação histórica com o colonialismo e é ensinada de maneira colonial. Durante a Era dos 'Descobrimientos' (na visão colonizadora) e a expansão do Império Espanhol, o espanhol foi introduzido em muitas partes do mundo como resultado da colonização espanhola das Américas, partes da Ásia, África e Oceania (VERONELLI; DAITCH, 2021).

Mesmo atualmente, a perspectiva de ensino da língua espanhola, na maioria das vezes, é feita de maneira eurocentrada. Os livros e materiais didáticos consideram apenas o espanhol falado na Espanha, sem considerar e abordar nas aulas a relação do espanhol com as línguas originárias – já que diversos povos indígenas com diferentes línguas habitavam a região –, ou africanas no processo de colonização/invasão, envolvendo a supressão das línguas e culturas indígenas locais, levando à perda de identidade cultural para muitos povos. O espanhol, assim como o inglês, foi utilizado como uma língua de administração, dominante nas esferas governamentais, comércio, educação, religioso e imposição cultural nas colônias.

Infelizmente, os últimos acontecimentos e decisões políticas no Brasil não trazem um futuro muito promissor para a reinclusão do espanhol nas escolas públicas brasileiras, mas o que nos resta é a esperança de que a situação da língua espanhola no nosso estado e país seja estabelecida dentro dos currículos escolares, fazendo parte do dia a dia dos alunos e exaltando a pluriculturalidade.

Tratando da língua espanhola na universidade, por exemplo, os alunos só têm acesso a determinados conhecimento por meio de textos e documentos em espanhol, os quais ainda não foram traduzidos para o português. O espanhol é uma das línguas mais importantes da atualidade, daí a importância desta Língua no sistema educacional em geral no Estado nacional brasileiro.

Como este trabalho analisa a construção de uma proposta de curso de língua espanhola para indígenas a partir de uma metodologia decolonial, seja para que estes se preparem para a realização de provas de proficiência ou para leituras de textos nessa língua dentro de disciplinas de cursos de graduação ou pós, inicialmente considerei que era necessário refletir sobre a questão do ensino de língua estrangeiras para fins específicos.

De acordo com Bedin (2017), o ensino de espanhol para fins específicos é uma abordagem educacional que visa preparar os estudantes para usar o espanhol em contextos específicos e profissionais. Em vez de focar apenas na língua em geral, o ensino de ESP se concentra em desenvolver habilidades linguísticas e comunicativas relevantes para áreas profissionais, acadêmicas ou de interesse específico.

Em vez de ensinar o espanhol de maneira geral, o foco é direcionado para o vocabulário, as estruturas linguísticas e as situações de comunicação relevantes para determinado campo de atuação. O ensino de espanhol para fins específicos é aplicado em contextos nos quais o espanhol é necessário para realizar tarefas específicas ou alcançar objetivos profissionais ou acadêmicos.

Nos cursos de espanhol para fins específicos, o currículo é adaptado às necessidades dos estudantes e às demandas das áreas específicas. Isso significa que o foco pode ser em questões técnicas, situações de comunicação específicas, redação de documentos profissionais, leitura de textos especializados, entre outros. Bedin (2017, p. 26) afirma que “os professores teriam de remodelar suas aulas, não apenas substituindo os materiais didáticos, mas voltando seu olhar para a totalidade

do processo, ou seja, reavaliando princípios, abordagens, métodos, técnicas e procedimentos”.

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, o nível mínimo de proficiência exigido pela CAPES em língua estrangeira foi baseado no nível B2 do *Common European Framework of Reference for Languages* (Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas) ou equivalente. Para a língua espanhola, consideram o DELE (*Diplomas de Español como Lengua Extranjera*), emitido pelo Instituto Cervantes: mínimo de B2, sem prazo de validade; ou o SIELE (*Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española*): mínimo de B2, validade de 5 (cinco) anos.

Já nas Universidades e programas de pós-graduação, cabe às coordenações de cada curso definir o que será aceito; alguns consideram somente o inglês, outros inglês e espanhol, alguns exigem a suficiência (refere-se a ter um nível básico ou adequado de habilidade em uma língua para realizar tarefas específicas) e outros a proficiência (refere-se ao nível de habilidade e competência que alguém tem em uma língua. Ela abrange não apenas a capacidade de falar, mas também a compreensão auditiva, leitura e escrita) (CAPES, 2023).

Como já disse, isso me orientou como pensei inicialmente a construção do curso de língua espanhola para estudantes indígenas, mas na verdade isso acabou não sendo o central no curso. O central foi o ensino de espanhol numa perspectiva decolonial, que é a perspectiva indígena, em que não se separa língua e cultura.

Foi essencial adquirir conhecimento e aprofundar a discussão sobre o contexto histórico que envolve os documentos que regulam a educação indígena em nosso país. Esta análise foi de suma importância, pois a educação representa uma demanda legítima dos povos indígenas e desempenha um papel crucial tanto no acesso quanto na permanência desses alunos no ensino superior. O direito dos povos indígenas de estudar uma língua estrangeira é fundamental, e a aquisição do espanhol contribui significativamente para a sua formação.

No próximo capítulo, explorarei a teoria decolonial, apresentando os teóricos que contribuíram para seu desenvolvimento e discutirei a relevância dessa teoria para nosso trabalho. Além disso, será abordada a forma como a colonização se manifestou e continua a se manifestar por meio da linguagem.

CAPÍTULO 2 - DECOLONIZANDO O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA

Esse capítulo tem como objetivo elucidar e discutir o conceito de decolonialidade, e a importância da utilização dos estudos decoloniais para esta pesquisa. Também, como houve - e ainda há - a colonização por meio da língua.

O conceito de decolonialidade advém como uma proposta para lutar contra a colonialidade. O termo será contextualizado para que consigamos nos situar em relação ao seu significado e aplicação.

O colonialismo⁶ dominou a América Latina através dos Europeus, a fim de explorar e dominar por meio de terras e territórios, os povos indígenas. Os povos indígenas sofreram e sofrem muito até hoje com a colonização, já que os colonizadores se apropriaram do discurso de civilização para colonizar, através de atos desumanos, racistas, genocidas e epistemicídios⁷.

Para Quijano (2007) os termos Colonialismo e Colonialidade são associados, não obstante, diferentes.

O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro desde, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à intersubjetividade de modo tão enraizado e prolongado. (QUIJANO, 2007, p. 93)

Quijano (2007) afirma que “[...] a estrutura colonial de poder produziu as discriminações sociais que posteriormente foram codificadas como “raciais”, “étnicas”, “antropológicas”, ou “nacionais” segundo os momentos”. (QUIJANO, 1992, p. 11, tradução minha).

A Colonialidade se configurou como o “lado obscuro e necessário da Modernidade” (BALLESTRIN, 2013). Deste modo, por mais que o colonialismo tenha sido superado, a colonialidade continua presente nas mais diversas formas e,

⁶ “[...] foi estabelecida uma relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes. Essa dominação se conhece por Colonialismo” (QUIJANO, 1992, p. 11 tradução minha).

⁷ “O epistemicídio ocorre no âmbito linguístico quando ocorre a desapropriação ou deslegitimação das produções de um povo, resultando no apagamento ou silenciamento de saberes, invisibilizando os sujeitos ou reduzindo-os a papéis sociais de menor prestígio. Tanto os povos originários desse território, quanto os que foram trazidos à força na diáspora africana, foram usurpados de seus espaços, com língua e cultura subjugadas ou extintas e as poucas que resistiram foram marginalizadas” (SANTOS, SOUZA, 2021, p. 115).

sobretudo, nos discursos reproduzidos cotidianamente em nossa sociedade. Ballestrin (2013) afirma que a colonialidade é a continuidade da propagação do pensamento colonial, sendo uma matriz que se expressa essencialmente em relações dominantes de poder, saber e ser.

Sendo assim, a colonização foi a imposição do uso dos padrões de expressão dos dominantes, havendo assim a colonização cultural baseada na europeização, em que a cultura europeia passou a servir como modelo universal a povos colonizados (NASCIMENTO, 2020, p. 23).

Quijano (1992) afirma que a América Latina é sem dúvidas o caso extremo da colonização cultural pela Europa (QUIJANO, 1992, p. 13). Apesar dos processos de colonização, os povos indígenas sempre criaram estratégias para sobreviver, entre elas, a resistência. Essa resistência é um movimento que se encaixa no pensamento decolonial que, segundo Zeifert e Agnoletto (2019), “é uma consequência do processo da modernidade, que adquire uma posição de resistência perante a imposição de conhecimentos eurocêntricos” (ZEIFERT; AGNOLETTI, 2019, p. 203).

Gostaria de diferenciar os termos descolonial e decolonial, baseado em Vergès (2019). A autora cita que para se referir aos processos histórico administrativos de desligamento das metrópoles das ex-colônias, optamos por utilizar termos como “descolonizar”, “descolonização” e “descolonial” (VERGÈS, 2019, p. 8).

Por outro lado, quando faz referência “ao movimento contínuo de tornar pensamentos e práticas cada vez mais livres da colonialidade, recorreremos a termos como “decolonial” e “decolonialidade”, marcando essa diferença por meio da supressão do “s”” (VERGÈS, 2019, p. 8). Segundo Gonzaga (2021) a palavra decolonial é utilizada também em outros países, e na França *décolonial* se remete ao ativismo antirracista e a um extenso combate à xenofobia.

Silva (2020) cita que a teoria decolonial emerge no bojo das lutas de descolonização na América Latina. Tal processo teve início com o “horror ao mundo da morte” promovido pela colonização e sentido pelos povos nativos que habitavam este continente (SILVA, 2020, p.1 apud MALDONADO-TORRES, 2008).

Silva e Bicalho (2018) reiteram que

a decolonialidade refere-se ao processo que busca transcender historicamente a colonialidade e supõe um projeto mais profundo, uma tarefa

urgente de subversão do padrão de poder colonial no presente tendo em vista o futuro” (SILVA; BICALHO, 2018, p. 250).

As autoras afirmam que o movimento decolonial não é anular o processo colonial da história, não é apenas descolonizar os territórios, mas, sim, uma postura de luta constante “para escrever uma nova história dos colonizados como atores sociais partícipes do processo, e não como simples agentes moldáveis, submissos e subordinados” (SILVA; BICALHO, 2018, p. 250).

Aqui no Brasil, o conceito da palavra decolonial surge como uma proposta para enfrentar a colonialidade e o pensamento moderno. É ligado ao grupo Modernidade, Colonialidade e Decolonialidade (MCD), formado por intelectuais decoloniais latino-americanos como Aníbal Quijano (2005), peruano; Catherine Walsh, americana radicada em Equador; Edgard Lander (2005), sociólogo venezuelano; Enrique Dussel (2000), argentino, radicado no México; Nelson Maldonado-Torres (2017), porto riquenho e Walter Mignolo, argentino. Os mesmos estudaram o pós colonialismo e o giro decolonial, que surgiu no final dos anos 90, discutindo os conceitos citados para que possamos compreender essa outra perspectiva de entendimento sobre as histórias, sobretudo no que se refere aos sujeitos colonizados. O grupo segue o conceito de Quijano de colonialidade.

[...] do coletivo Modernidade/Colonialidade, que tinha como principal proposta realizar o “giro decolonial”. Este significa a produção de teorias e metodologias que deem visibilidades aos sujeitos, conhecimentos e práticas que foram subalternizados pela modernidade/colonialidade, como também contribuam para superar esta hegemonia até então em vigor (SILVA, 2020, p. 2).

Silva (2020, p. 3) menciona que a ideia central do coletivo era dar voz e visibilidade ao subalterno, espoliado nestes cerca de cinco séculos de colonização e exploração. Outra reflexão significativa está atrelada à ideia de que não existe modernidade sem colonialidade, já que a colonialidade é necessária para a modernidade, não podendo ser dissociadas, sendo fundamental para as análises e revisões epistemológicas (QUIJANO, 2000).

A partir disso, Ballestrin nos elucida sobre o “Giro decolonial”, que “é um termo cunhado por Nelson Maldonado Torres que significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico à lógica da modernidade/colonialidade”

(BALLESTRIN, 2013, p. 105). De acordo com a autora, o termo é um diagnóstico do pós-colonialismo e, de acordo com o MCD, essa perspectiva muda de direção a compreensão da modernidade, estuda os fenômenos que estão presentes como consequência da colonialidade do poder.

Apesar dos processos de colonização, os povos indígenas sempre criaram estratégias para sobreviver, entre elas a resistência. Ainda que muitos povos tenham sido extintos e dizimados, muitos outros resistiram à ocupação dos seus territórios, ao branqueamento da América, mantiveram os seus costumes e línguas. Essa resistência é um movimento que se encaixa no pensamento decolonial, que segundo Zeifert e Agnoletto (2019), “é uma consequência do processo da modernidade, que adquire uma posição de resistência perante a imposição de conhecimentos eurocêntricos” (ZEIFERT; AGNOLETTO, 2019, p. 203).

De acordo com as leituras e estudos sobre os estudos decoloniais, entende-se que decolonizar é o processo de derrubar o colonialismo, tanto político quanto cultural e linguístico, demarcando com práticas outras, vencendo os pensamentos e comportamentos hegemônicos.

O pensamento decolonial procura examinar como as dinâmicas coloniais e imperialistas têm influenciado o pensamento, a cultura, a política e a economia, e busca formas de resistência, transformação e justiça social. Ele se coloca como uma alternativa para dar voz e visibilidade aos povos subalternizados e oprimidos que durante muito tempo foram silenciados.

A decolonialidade é como um caminho para resistir e desconstruir tudo o que foi imposto aos povos subalternos durante todo esse período da colonização, e atualmente também é uma crítica à modernidade e ao capitalismo. Conforme Silva (2020)

a decolonialidade significa não apenas a resistência a este domínio colonizador, como também a possibilidade concreta de superação dessas forças, invisíveis e visíveis, que perpassam hegemonicamente as diferentes dimensões das sociedades latino-americanas (SILVA, 2020, p. 2).

Deste modo, é possível concluir que, mesmo passando séculos da colonização, a sua força ainda persiste, e os povos indígenas têm que seguir na resistência buscando forças para decolonizar, considerando as suas culturas e seus

saberes, exercendo a desobediência epistêmica frente aos saberes que hoje ainda perpetuam na nossa sociedade.

No processo de planejamento do curso de espanhol, houve a preocupação em focar o movimento decolonial, e não o movimento de repetir metodologias de ensino de espanhol pautadas em bases eurocentradas e, fundamentados nisso, criamos o material do zero e em conjunto com os participantes, assim como todo o curso. Esse movimento está alinhado com a busca por uma educação mais igualitária e respeitosa, considerando as diferentes culturas e histórias presentes nos países hispanófonos e nas comunidades que falam espanhol, além de promover a interculturalidade, ou seja, o diálogo entre diferentes culturas, reconhecendo e valorizando as línguas indígenas e de outros grupos linguísticos. “Quando nossa língua é colonial, nossos pensamentos, ações, estratégias, também são coloniais” (SANTOS; SOUZA; FERNANDES, 2021, p. 122). Decolonizar o ensino da língua espanhola é uma jornada contínua que envolve uma reavaliação profunda das práticas educacionais, valorizando as diversas identidades presentes nos países hispano falantes.

Se um indígena fizer um curso de espanhol convencional, ele vai aprender a língua e vai usá-la de modo decolonial, pois é assim que funciona o pensamento indígena. Ao trabalhar com os indígenas, pude perceber que se a gente não fizer o movimento de aprendizado deles, vamos estar apenas replicando o conhecimento europeu. Precisamos repensar o processo de ensinar a língua espanhola para indígenas.

Uma função importante do trabalho é discutir essa metodologia com professores que não são indígenas, e investigar como e de que forma esses professores podem trazer a visão decolonial, contribuindo para que pessoas não indígenas possam também ter ganhos em um ensino decolonial. Isso pode contribuir para uma educação mais equitativa e consciente das complexidades culturais e históricas das comunidades que falam espanhol.

Decolonizar o ensino da língua espanhola refere-se a um movimento educacional que busca desafiar e reformular as práticas de ensino da língua espanhola de uma perspectiva mais inclusiva, intercultural e crítica, levando em consideração as histórias, culturas e contextos dos países e comunidades que falam essa língua.

Dessa forma, nos pautamos na ideia de que a língua espanhola como língua adicional⁸ vai unir-se ao repertório linguístico que os indígenas já possuem, vai acrescentar conhecimentos, ajudando-os a entender melhor, também, as outras línguas que já estão presentes em seus repertórios (MORELO, 2009, p. 25). A língua espanhola é muito mais cultural em todos os sentidos do que os demais idiomas. Os países que falam espanhol têm o maior índice de indígenas do mundo, e são ricos culturalmente justamente por causa dos povos indígenas, desta questão identitária.

A abordagem decolonial procura abrir espaço para vozes marginalizadas, questionar narrativas dominantes e trabalhar em direção a uma transformação social mais justa e inclusiva. É importante ressaltar que o pensamento decolonial não se limita a um único campo ou disciplina, mas é uma perspectiva interdisciplinar que busca desafiar a complexa teia de relações coloniais que moldaram e ainda afetam a sociedade.

2.1 A COLONIZAÇÃO POR MEIO DA LÍNGUA

A colonização por meio da língua é um conceito que se refere ao uso da língua como uma ferramenta de dominação e controle durante o processo de colonização de um território por uma potência colonial. Esse processo envolve impor a língua do colonizador sobre as línguas indígenas ou locais, muitas vezes com o objetivo de subjugar culturas, valores e modos de vida nativos, e estabelecer a influência e o poder da cultura e do governo colonizador.

Com relação à colonização, conforme já foi explicitado, a língua foi fator de suma importância para a dominação dos povos, pois agia diretamente na marginalização dos saberes, religião, costumes e idioma (SANTOS; SOUZA; FERNANDES, 2021, p. 117). Na língua espanhola, podemos comprovar com a inserção da Gramática de Nebrija⁹ (*Gramática de la Lengua Castellana*, de António de Nebrija, publicado em 1492), no então reino da Espanha. A normatização da língua, e sua categorização como instrumento que representa o poder de domínio de

⁸ Na minha concepção, os termos língua adicional e língua estrangeira são iguais.

⁹ Tal documento fundamenta a importância da normatização da língua espanhola através da gramática, possibilitando uma percepção histórica da imposição da língua para o domínio e hierarquização daquela nação frente às outras nações europeias e, futuramente, às colônias (SANTOS; SOUZA, FERNANDES, 2021, p. 116).

uma nação, já era um ponto cantado há muitos séculos (SANTOS; SOUZA; FERNANDES, 2021, p. 115).

A gramática de Nebrija veio para consolidar linguisticamente a variante castelhana como língua nacional, tratando-se de uma questão política, pois era com o espanhol que os reis iriam centralizar o poder na Castela e ainda servir para as negociações.

O marcador social é percebido no preconceito linguístico observando, por exemplo, o currículo escolar que oferta como segundo idioma normalmente o inglês, seguido do espanhol e, atualmente, em último caso o francês. Observemos que não há nenhum idioma que não seja os que foram impostos durante a colonização, exceto, depois de muitas lutas, em escolas indígenas ou quilombolas que iniciaram um processo de reintegração das suas línguas “originais” (SANTOS; SOUZA; FERNANDES, 2021, p. 120).

Muitas vezes, o que vemos no ensino de língua espanhola é a exclusão dos povos indígenas e toda a sua cultura na América Latina. Sabemos o quanto povos e etnias indígenas existem nos países hispanofalantes, ouvimos falar dos Quechuas, Aymaras, Mayas, mas de maneira superficial, de modo a pensar que a América Latina não é indígena.

Santos, Souza e Fernandes (2021, p. 121) afirmam que o que vemos no ensino de língua espanhola atualmente é a exclusão da língua, cultura e saberes afro-ameríndios e africanos.

Pensar o ensino de língua estrangeira numa perspectiva decolonial é adotar estratégias é romper com os laços maniqueístas que regem os currículos escolares e que determinam o que pode ou não pode ser ensinado. Esse movimento requer coragem para enfrentar teorias arraigadas no pensamento do senso comum e necessita ser iniciado com um olhar para dentro de si e da ancestralidade que rege nossos caminhos (SANTOS; SOUZA; FERNANDES, 2021, p. 123).

A imposição da língua do colonizador pode levar à perda de línguas indígenas e à supressão de tradições culturais únicas. Isso pode resultar em uma erosão da identidade e da coesão cultural das comunidades nativas.

Davila (2021) afirma que o interesse dos indígenas em aprender uma língua estrangeira se manifesta para conhecer mais as questões étnicas e raciais da sua etnia, pois podem desenvolver juntos maneiras de preservar as suas culturas, a língua originária do seu povo. A autora reitera que o ensino do espanhol só pode ser eficaz

se partir do conhecimento de seus antepassados para conseguir ativá-lo e conectá-lo adequadamente ao material de aprendizagem. Pensar o ensino de língua estrangeira numa perspectiva decolonial é realmente romper esses laços colonizados que regem os currículos, que determinam o que pode ou não pode ser ensinado (DAVILA, 2021, p. 100).

Santos, Souza e Fernandes (2021) afirmam que apesar da colonização por meio da língua, muitas comunidades indígenas e locais encontram maneiras de resistir, preservar suas línguas e culturas e reafirmar sua identidade. A luta pela retomada das línguas nativas é uma forma de resistência contra a dominação linguística.

Os autores reiteram que esse movimento requer coragem para enfrentar teorias arraigadas no pensamento do senso comum e necessita ser iniciado com um olhar para dentro de si e da ancestralidade que rege nossos caminhos. É pela língua pela qual eles foram colonizados e é também pela língua que os povos indígenas se mantêm resistentes e resilientes (SANTOS, SOUZA, FERNANDES, 2021, p. 124).

A colonização por meio da língua é um aspecto central da história colonial em muitos lugares ao redor do mundo. Muitos países ainda enfrentam os efeitos duradouros desse processo, e a revitalização das línguas e culturas indígenas tornou-se uma importante questão de justiça social e preservação do patrimônio cultural.

Na construção do curso de língua espanhola para estudantes indígenas, pude comparar o processo com o ensino de língua espanhola que experienciei quando aprendi esta língua durante a minha formação de licenciatura em Letras - Espanhol. O foco na graduação era a gramática e eram dados muitos exercícios 'soltos', com auxílios de livros e manuais. No ensino de línguas, discutir gramática é importante, pois se refere ao funcionamento do sistema linguístico que permite a comunicação e tem o sentido de ajudar os estudantes da língua a aprimorar e desenvolver o domínio do idioma. Esse é o principal motivo dos cursos de idiomas focarem no seu ensino, mas sabemos que só repassar listas com exercícios fora de contexto e sem metodologia diferenciada, aprender fica mais cansativo e monótono.

Difícilmente trabalhávamos a partir de temas e gêneros textuais (com ressalvas de alguns professores) para, a partir deles, entrávamos em aspectos gramaticais da língua espanhola, totalmente diferente da maneira que busquei trabalhar. Preciso

ressaltar que o trabalho que fiz foi em conjunto com os alunos, por isso as aulas foram diferenciadas e deram certo.

Ainda na minha experiência como aluna, os conteúdos eram sempre voltados para as literaturas e monumentos clássicos, e o espanhol considerado “correto” era o falado na Espanha, sendo algo realmente colonizado, deixando de lado a cultura dos povos que foram os primeiros a habitarem aquelas regiões. Dificilmente sabemos dessas informações em cursos de espanhol convencionais e, quando citadas, são feitas de modo superficial.

Entendemos, assim como apregoam as mais recentes metodologias de ensino de línguas estrangeiras, que ensinar um idioma vai além de ensinar a gramática contextualizada. Precisamos acrescentar essas informações, juntamente com os interesses dos alunos, as crenças, tudo com o objetivo de aproximá-los da língua castelhana. A troca de conhecimentos e uma perspectiva bi/tri/plurilíngue intercultural perpassa a proposta de ensino, que, portanto, será pautada nos princípios da interculturalidade e diversidade.

Considerando todas essas questões, e baseando-nos em trabalhos já executados com grupos de estudantes indígenas que obtiveram êxito com a língua inglesa, como o da Universidade Federal de São Carlos (MARTINS, 2013) e o relatado por MORELO (2009), resolvemos organizar um curso voltado para a língua espanhola a ser oferecido, especificamente, para esse público-alvo.

Por meio das leituras sobre ensino de línguas estrangeiras para estudantes indígenas e relatos de experiência dos mesmos autores citados acima, adotamos uma metodologia com vistas a oportunizar aos estudantes indígenas interessados em realizar o curso de língua espanhola conteúdos e atividades do seu interesse, para que assim se apropriassem das temáticas, ideias e assuntos estudados para além da sala de aula.

Mesmo alguns cursos da graduação exigindo o conhecimento do espanhol ou do inglês para a realização de determinadas disciplinas, isso não é um pré-requisito para cursá-las - como exigido na pós-graduação, por exemplo. Muitos alunos indígenas se veem obrigados a buscar um curso de idiomas para aprender, nem que seja o básico, para conseguir se dedicar e passar na prova de proficiência.

Esse movimento de impor uma prova de proficiência em uma língua estrangeira para alunos indígenas que desejam ingressar em programas de pós-

graduação pode ser visto como um exemplo de como a colonização por meio da língua ainda pode afetar certos contextos educacionais. No entanto, é importante analisar cada situação com consideração às circunstâncias específicas e às intenções por trás dessa exigência.

A avaliação de proficiência em língua estrangeira é uma prática comum em muitos programas de pós-graduação ao redor do mundo, independentemente das origens dos alunos. Isso é frequentemente feito para garantir que os alunos tenham as habilidades linguísticas necessárias para acompanhar o conteúdo acadêmico e comunicar suas pesquisas em um contexto acadêmico globalizado. No entanto, no caso de estudantes indígenas, essa exigência pode ser problemática se não levar em consideração as realidades linguísticas e culturais específicas desses alunos.

Algumas universidades, como a Universidade Federal da Bahia, aprovaram no ano de 2022 que os/as candidatos/as indígenas, ou de comunidades tradicionais afrodescendentes, serão isentos/as de comprovar proficiência em uma língua estrangeira na pós-graduação, desde que apresentem uma declaração da comunidade de origem como sendo falante da sua língua ou guardião da memória e/ou da herança da língua ou de línguas em processos de retomada, mediante aprovação da comissão de seleção.

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) aprovou em 2021 a possibilidade de que línguas indígenas brasileiras possam ter equivalência com idiomas estrangeiros nos processos seletivos de ingresso aos programas de pós-graduação da Universidade. O texto estabelece que “para alunos indígenas brasileiros, falantes de português e uma língua indígena, a mesma poderá ser considerada como equivalente a idioma estrangeiro para fins de proficiência, mediante aprovação do Colegiado”.

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) aprovou no seu regulamento que estudantes surdos ou indígenas estão dispensados de comprovação de proficiência em língua estrangeira. Isso não acontece com todas as universidades, já que aqui na UEPG, por exemplo, os alunos precisam apresentar o certificado de proficiência ou suficiência em inglês ou inglês/espanhol, dependendo do PPG. Se exige proficiência em uma outra língua além do português, significa que a língua indígena deveria ser considerada.

Embora os programas tenham autonomia para determinar os critérios de seleção em seus processos de ingresso, algumas etapas e normas podem possuir um alto índice de exclusão, fazendo com que determinados grupos tenham o acesso dificultado no que tange ao ingresso em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sobretudo em Programas mais prestigiados e bem avaliados pela Capes (SILVA E NETO; PERALTA; GONÇALVES, 2022, p 16).

Apesar de exigir a proficiência em língua estrangeira, a Universidade Estadual de Ponta Grossa oferece a prova de proficiência específica para os povos indígenas, de maneira presencial e on-line. Não é voltado somente para os alunos indígenas de pós-graduação da UEPG, mas aberto para os estudantes indígenas do Brasil inteiro, sendo algo relevante para a universidade, já que demonstra o trabalho conjunto da escola de línguas (ESLIN) juntamente com o CEAI.

Exigir a obrigatoriedade de uma proficiência em língua estrangeira pode ser particularmente desafiador para os alunos indígenas, já que a maioria deles têm o português como segunda língua, além de suas línguas maternas indígenas. Presumo considerar que deveria ter algo específico para as línguas indígenas, já que a imposição de um idioma estrangeiro serve como uma forma de colonizar e anular as línguas maternas, e o reconhecimento das línguas indígenas como proficiência reflete o respeito pela diversidade linguística, especialmente quando as línguas indígenas desempenham um papel fundamental na preservação da cultura e identidade das comunidades indígenas.

Mas como mudar isso sem fortalecer ainda mais os movimentos de colonização? Por meio do apoio à inclusão de conhecimentos dos povos indígenas na academia e da valorização de suas culturas para que estes se tornem mestres e doutores de forma a mudar a pós-graduação em nosso país. Nesse sentido, é fundamental que as instituições educacionais adotem abordagens sensíveis e inclusivas ao lidar com alunos indígenas e com a questão da proficiência em língua estrangeira.

Oferecer suporte linguístico adicional para alunos indígenas que precisam aprimorar suas habilidades em línguas estrangeiras através de projetos de extensão, como o que foi desenvolvido na minha pesquisa, auxilia tanto os alunos indígenas, que têm interesse em aprender uma língua estrangeira para o ingresso na pós-graduação, quanto professores de línguas em formação, pois os ajuda a pensar a

partir de metodologias decoloniais, levando em consideração o contexto dos estudantes.

Vale salientar que saber língua estrangeira deve ser visto como um direito dos alunos e povos indígenas e não como uma obrigação, exigência, que acaba excluindo, uma vez que é cobrado muitas vezes antes de o candidato entrar na pós-graduação ou mesmo na graduação. A finalidade do nosso curso sempre foi envolver os alunos indígenas em discussões sobre como melhor atender às suas necessidades linguísticas e educacionais, respeitando suas perspectivas e experiências.

A questão da proficiência em língua estrangeira para alunos indígenas em programas de pós-graduação deve ser abordada com sensibilidade cultural e adaptabilidade, buscando promover a igualdade de oportunidades e o respeito pelas diferentes realidades linguísticas e culturais. Defendemos que é preciso reconhecer e valorizar as línguas e culturas indígenas como parte integral da identidade e da cultura dos alunos, buscando maneiras de integrar essas línguas nos ambientes acadêmicos.

Este capítulo teve como propósito esclarecer e discutir o conceito de decolonialidade, bem como demonstrar como a colonização por meio da língua ocorreu no passado e continua a existir no presente. No próximo capítulo, serão apresentadas as metodologias que estão alinhadas aos estudos decoloniais.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

Em relação à metodologia desta pesquisa, ela é qualitativa. Essa abordagem é utilizada em diversas áreas e se concentra na compreensão aprofundada e na interpretação de fenômenos sociais, comportamentais e culturais. De acordo com Proetti (2017),

Entender sobre a utilização dessas pesquisas (qualitativa e quantitativa) permite a escolha das metodologias e ferramentas de coletas e análise de dados e informações de modo correto, produtivo e eficaz, pois o conhecimento se constrói com estudos de forma planejada, pensada de modo racional (PROETTI, 2017, p. 2).

De um lado, a pesquisa quantitativa segue com rigor um plano previamente estabelecido, com hipóteses e variáveis definidas pelo estudioso. Ela visa enumerar e medir eventos de forma objetiva e precisa e se baseia em dados numéricos e estatísticas. Em contraponto, a pesquisa qualitativa busca explorar e compreender as complexidades, os significados e as experiências humanas por meio de métodos não numéricos.

De acordo com Proetti (2017, p. 2) “a pesquisa qualitativa não visa à quantificação, mas, sim, ao direcionamento para o desenvolvimento de estudos que buscam respostas que possibilitam entender, descrever e interpretar fatos”. O autor ainda afirma que ela permite ao pesquisador manter contato direto e interativo com os fatos que investiga.

A pesquisa qualitativa é realizada normalmente no local de origem dos fatos (objetos de estudo) e tem por objetivo demonstrar os resultados pelo sentido lógico/coerente que eles apresentam, ou seja, o sentido lógico que resulta do tratamento científico empenhado pelo pesquisador. Esse tipo de pesquisa possibilita investigar os fatos e compreendê-los no contexto em que eles ocorreram ou ocorrem, pois o pesquisador vai a campo para levantamento e coleta de dados, analisa-os e pode entender a dinâmica dos fatos (PROETTI, 2017, p. 7).

Segundo Dias (2000, p. 1), os métodos qualitativos são menos estruturados, “proporcionam um relacionamento mais longo e flexível entre o pesquisador e os entrevistados, e lidam com informações mais subjetivas, amplas e com maior riqueza de detalhes do que os métodos quantitativos”. A pesquisa qualitativa trabalha com

dados em formato de textos, palavras, informações, linguagens, imagens, vídeos e áudios e fala de entrevistados.

Antes de definir os instrumentos de coleta de dados, realizamos levantamento bibliográfico, juntamente com os autores que compuseram o meu referencial teórico (RODRIGUES; ALBUQUERQUE; MILLER, 2019; MORELO, 2009; BANIWA, 2013; BACK, 2020; SOUZA; GODOY, 2018; SOUZA; OLIVEIRA, 2020, LEYVA; SPEED, 2008 etc.). O levantamento bibliográfico foi parte fundamental do processo da pesquisa acadêmica, já que envolveu a busca, seleção e análise de materiais de referência relevantes para o meu tema de estudo. Ele é frequentemente realizado como uma etapa inicial em muitos projetos de pesquisa, ajudando a definir o escopo e a direção da investigação, como no meu caso.

Busquei pesquisas semelhantes à minha e que discutiram a mesma temática, primeiramente na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, no Google/Google acadêmico e SciELO, utilizando os termos “Curso de língua espanhola para estudantes indígenas / Espanhol para indígenas”, “Curso de língua espanhola para indígenas na pós-graduação”, “Ensino de Língua Espanhola para indígenas”, “Curso de línguas para indígenas” e “Prova de proficiência para indígenas”.

Quadro 3 – Resultados da pesquisa bibliográfica

(continua)

Palavras-chave	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD	SciELO	Google/Google acadêmico
Curso de língua espanhola para estudantes indígenas / Espanhol para indígenas	0	0	1- O curso de inglês para estudantes indígenas: a educação linguística constituindo ações da política de permanência na UFRGS 2- O ensino e aprendizagem da língua espanhola aos indígenas Kokama do bairro de Grande Vitória-Manaus
Curso de língua espanhola para indígenas na pós-graduação	0	0	1- A língua espanhola no vestibular: o caso do vestibular dos povos indígenas do Paraná

Quadro 3 – Resultados da pesquisa bibliográfica

(conclusão)

Palavras-chave	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD	SciELO	Google/Google acadêmico
Curso de línguas para indígenas	0	0	1- Decolonizando o Ensino de Língua Inglesa para Populações Indígenas Brasileiras 2- Educação superior indígena, literatura ameríndia e grupo de inglês para indígenas na UFSCAR: alguns relatos
Ensino de Língua Espanhola para indígenas	0	0	1- Educação escolar indígena: aquisição da língua inglesa pelos alunos Apinayé de São José e Mariazinha
Prova de proficiência para indígenas	0	0	1- A prova de proficiência em língua espanhola para pós-graduandos/as indígenas 2- A língua portuguesa no vestibular dos povos indígenas no Paraná: conflitos e contradições entre políticas linguísticas e sociais de inclusão

Fonte: Elaborado pela autora.

Na BDTD e no SciELO não foram encontrados trabalhos, teses e dissertações correspondentes às palavras-chave. O Google acadêmico teve muitos resultados, porém poucos dentro da temática pesquisada envolvendo a língua espanhola e temática indígena. Um dos trabalhos é semelhante, voltado para o ensino de espanhol em uma comunidade indígena específica, mas é para a educação infantil, e não para a graduação e pós-graduação.

Os materiais encontrados que tinham a temática relacionada com a minha pesquisa focaram na língua inglesa especificamente. Apenas um trabalho citou a prova de proficiência em língua espanhola, trabalho esse desenvolvido por um aluno indígena aqui da UEPG. Como a minha pesquisa foi voltada ao ensino da língua espanhola, específico para o âmbito acadêmico, ensinado de maneira decolonial e voltado para a realização de provas de proficiência, o resultado mostra que minha pesquisa é inédita.

Por outro lado, esse fato é preocupante, pois mesmo com a fronteira gigantesca de países que falam espanhol ao redor do Brasil e a quantidade de povos originários que estão em território brasileiro e território em que o espanhol é língua oficial, os movimentos de ensino de espanhol a povos indígenas por meio da decolonialidade e interculturalidade ainda estão muito lentos. Essa dificuldade mostra como esta pesquisa é necessária e outras também.

Depois do levantamento bibliográfico, chegou o momento de definir quais instrumentos de coletas de dados usaríamos. Dias (2000) afirma que “dentre as técnicas mais utilizadas em pesquisas qualitativas, destacam-se as entrevistas não direcionadas e semiestruturadas, as técnicas projetivas e os grupos focais” (DIAS, 2000, p. 2). A autora descreve os termos:

As entrevistas não direcionadas e as semiestruturadas ocorrem entre um único entrevistado e um entrevistador, isto é, ambas são entrevistas individuais, porém diferenciam-se pelo maior ou menor grau de intervenção e direcionamento exercido pelo entrevistador, ao estruturar o tópico pesquisado ou a sequência de perguntas. Essas entrevistas podem ser empregadas tanto em pesquisas qualitativas exploratórias como fenomenológicas ou clínicas. Por sua vez, as técnicas projetivas são usadas quando o pesquisador considera praticamente impossível aos entrevistados responderem sobre as reais razões que os levam a assumir certas atitudes e comportamentos (DIAS, 2000, p. 2).

Para a realização desta pesquisa, propusemos inicialmente o grupo focal como técnica de levantamento de dados, uma vez que o objetivo sempre foi construir o curso juntamente aos participantes. Dias (2000) infere que “o objetivo central do grupo focal é identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto, produto ou atividade” (DIAS, 2000, p. 3).

Por meio dos grupos focais, podem-se realizar coletas de dados qualitativos por meio de discussão em grupo. A principal característica dos grupos focais é a interação entre os participantes, que são convidados a discutir um tópico específico sob a orientação de um moderador. A autora afirma que o grupo focal se aplica “a pesquisas exploratórias, complementando lacunas deixadas por outras técnicas utilizadas em fases anteriores da pesquisa” (DIAS, 2000, p. 10), e são utilizados em diversos campos para coletar informações detalhadas, gerar ideias, testar conceitos, pesquisas de opinião e compreender as perspectivas das pessoas sobre uma variedade de tópicos. Consideramos que nossa pesquisa é exploratória no sentido

em que desde o início pretendemos construir um curso junto aos participantes e não oferecer um curso já pronto aos eventuais interessados.

Na academia brasileira, o ensino e a pesquisa são eurocêntricos. Linda Tuhiwai Smith (2016), no livro “*A descolonizar metodologias*”, visa tratar das relações entre o conhecimento colonizador e povos colonizados. A autora afirma que entendia a pesquisa como “um conjunto de ideias, práticas e privilégios que está embutido no expansionismo imperial e na colonização, e institucionalizado nas disciplinas acadêmicas, escolas, currículos, universidades e poder” (TUHIWAI SMITH, 2016, p. 13).

Quando pensamos em metodologias para trabalhar junto a povos indígenas, precisamos descolonizar o pensamento, o que exige ainda mais cuidado quando o pesquisador é não-indígena. Quais conteúdos trabalhar em sala de aula, como apresentá-los aos alunos, quais recursos didáticos utilizar etc. foram apenas alguns dos diversos questionamentos que tive enquanto pensava sobre o processo de construção do curso. Tuhiwai Smith (2016) assevera que a pesquisa não é apenas algo acadêmico e inocente, uma vez que sempre tem algo em jogo e que se dá através de condições políticas e sociais (TUHIWAI SMITH, 2016, p. 24).

Um tema central que a autora aborda é a decolonização da pesquisa, que implica desafiar as estruturas e os métodos coloniais de conhecimento, e permitir que as comunidades indígenas tenham controle sobre os processos de pesquisa e os resultados. Ela examina diferentes abordagens e metodologias que foram desenvolvidas a fim de assegurar que a pesquisa que é realizada junto a povos indígenas possa ser realizada de forma respeitosa, ética, compreensiva e útil (TUHIWAI SMITH, 2016, p. 30).

Xochitl Leyva e Shannon Speed (2008), em um trabalho em que relatam um trabalho desenvolvido junto a comunidades indígenas, afirmam que, na pesquisa decolonial, o ideal seria definir, tanto com o grupo quanto com o pesquisador, o que e como deveria ser estudado determinado conteúdo para que isso fosse proveitoso para ambas as partes.

Como sabemos, a estrutura e a lógica do sistema acadêmico raramente permitem que isto aconteça. Pelo contrário, o normal (a norma) é que o pesquisador obtenha primeiro os recursos para realizar a pesquisa, para a

qual é necessário redigir um projeto (LEYVA; SPEED, 2008, p. 77, tradução nossa).¹⁰

A pesquisa em co-labor, segundo Xochitl Leyva e Shannon Speed (2008) propõe a colaboração entre profissionais de pesquisa e membros da comunidade na identificação conjunta de problemas, na deliberação de ações a serem tomadas e na avaliação autônoma do processo. As autoras desenvolveram uma metodologia que tentava construir relações que alterassem as relações coloniais entre a investigação científica acadêmica e os povos indígenas (LEYVA; SPEED, 2008).

Conforme apresentam as autoras, sua experiência nestes moldes de investigação consistiu na realização de um trabalho conjunto e contínuo, a que chamam de co-labor, desde a apresentação do projeto até a busca de estratégias específicas de trabalho, mantendo-se a pesquisa sempre aberta e em constante construção e transformação coletiva e colaborativa. É neste sentido que referem-se a estas experiências mais como estratégias colaborativas que um corpus metodológico acabado (AMARAL, 2015, p. 81 apud LEYVA; SPEED, 2008).

A pesquisa em co-labor é uma abordagem que enfatiza a colaboração e o trabalho em conjunto como parte central do processo investigativo. Ela se baseia na ideia de que os pesquisadores e participantes podem se beneficiar significativamente ao trabalhar em equipe, compartilhar conhecimentos e habilidades, e colaborar na resolução de problemas e na criação de projetos.

Construir um curso de línguas a partir do co-labor significa criar o curso por meio de colaboração conjunta, envolvendo diferentes pessoas ou partes interessadas para trazer uma variedade de conhecimentos, perspectivas e experiências para o processo.

O grupo focal está intrinsecamente ligado à metodologia co-labor, pois o co-labor valoriza a construção de conhecimento de forma coletiva. Para o preparo do curso de língua espanhola para estudantes indígenas, foram realizadas reuniões para a construção do curso (as quais serão descritas em mais detalhes no próximo capítulo).

¹⁰ Como sabemos, la estructura y la lógica del sistema académico pocas veces permite que esto suceda así. Por el contrario, lo normal (la norma) es que el investigador primero consiga los fondos para llevar a cabo la investigación, para lo cual se requiere redactar un proyecto (LEYVA; SPEED, 2008, p. 77).

As reuniões do grupo focal foram realizadas e gravadas pelo Google Meet, com o consentimento de todos os participantes, para assim não perder os detalhes da fala e participação dos interessados. Elas serviram para elucidar para os participantes que o objetivo da minha pesquisa de mestrado era construir um curso de língua espanhola para estudantes indígenas, da graduação e da pós-graduação, dentro de uma “perspectiva outra” em relação aos modos tradicionais e convencionais de ensino, a partir de discussões em conjunto com eles, portanto.

Dentro do grupo focal, construímos um outro instrumento de coleta de dados, um questionário, feito no modelo de formulário on-line, a ser aplicado para os participantes das reuniões. Apesar do questionário ser considerado um instrumento quantitativo e não algo comum dentro da pesquisa qualitativa, nessa pesquisa ele compõe o levantamento qualitativo, pois é um instrumento individual, sugerido pelos próprios participantes, preenchido por eles de modo on-line, em que puderam expor suas ideias e preferências por escrito, servindo como um registro dos dados e opiniões debatidas e co-laborada nas reuniões. A justificativa para sugerir o questionário apresentado pelos participantes foi de que alguns poderiam estar se sentindo envergonhados para responder na frente de todos, ou dar sua opinião publicamente, razão pela qual consideraram o formulário uma alternativa de ouvir e registrar a opinião dos interessados em participar da pesquisa.

É importante ressaltar que o grupo focal visa à geração de ideias e opiniões espontâneas, sendo extremamente importante a participação de todos, porém sem coação. O moderador deve promover a discussão entre os participantes, sem perguntar diretamente a cada um deles, isto é, sem que a reunião pareça uma série de entrevistas individuais (DIAS, 2000, p. 5).

As respostas às perguntas do questionário nortearam a construção do curso. Os participantes contribuíram com suas perspectivas individuais para criar um entendimento mais completo e profundo dos tópicos em estudo. “Uma pesquisa-ação participativa pode propiciar criticamente uma compreensão mais abrangente da realidade, enriquecendo e diversificando as formas e estilos de comunicação entre instituições e as comunidades” (AMARAL, 2015, p 84). Este instrumento reconhece e valoriza a diversidade de perspectivas e experiências dos alunos, promovendo um ambiente inclusivo onde todas as vozes são ouvidas.

A metodologia co-labor permitiu a elaboração de instrumentos de coleta de dados em conjunto, dentro da dinâmica do grupo focal, já que promoveu entre os participantes um aprendizado ativo, em que os participantes foram envolvidos diretamente na criação, em vez de apenas serem solicitados a fornecer informações passivamente. Vale ressaltar que o grupo participou de todo o processo, manifestando suas opiniões e interesses e, depois, quando as aulas estavam sendo preparadas, eram atualizados e envolvidos em todas as etapas, ainda podendo opinar.

A abordagem de co-labor deixou o curso de línguas mais rico, adaptado às necessidades dos alunos e enriquecido com uma variedade de perspectivas e experiências. Além disso, o feedback dos alunos contou muito durante o processo, para assim ajustarmos o que fosse necessário.

Como a construção do curso foi algo inédito, os materiais elaborados também são únicos, construídos do zero. Desse modo, o desenvolvimento da pesquisa foi importante, pois, através dela, pudemos ensinar espanhol aos indígenas participantes e em contrapartida aprendemos muito com eles através das metodologias que os contemplavam e privilegiavam sua presença nas nossas aulas e em todo o processo.

Os resultados desta pesquisa também auxiliarão trabalhos futuros, pois através desta pesquisadores não-indígenas poderão, por meio da discussão feita aqui, abrir os olhos para a necessidade da decolonização do ensino da língua espanhola. Para decolonizar, é preciso saber escolher qual metodologia usar, pois as tradicionais não vão servir para este fim.

Na teoria do Pós-Método, por exemplo, o professor é

o autor de sua própria prática e trabalha de forma crítica, compreendendo o contexto sociopolítico no qual está inserido. É um profissional autônomo, preocupado com sua formação e que consegue, em sua atividade, articular os dois campos, político e didático (ORTALE; FERRI; SILVA, 2021, p. 182).

Essa concepção do papel do professor vai muito na direção de uma prática decolonial, pois ela exige refletir sobre o processo de ensino da língua espanhola para os estudantes indígenas, propondo novas abordagens, reflexões, conhecer e descobrir a investigação de fato.

Davila (2021) menciona que quando falamos aprendizagem da língua espanhola para os indígenas é importante considerar as metodologias de ensino

Contextualizando a metodologia usada pelos indígenas [...] para ter uma melhor aprendizagem da língua espanhola se destaca a importância de saber o objetivo de para que aprender, que é definido como: "a capacidade de observar e" participar de forma ativa comunicativa, dinâmica de novas experiências mediante as aulas de espanhol ministradas, assembleias, reuniões étnicas com os anciãos, parentes, amigos nas associações indígenas [...], com a finalidade de incorporar os conhecimentos existentes a sua diversidade cultural étnica modificando-os quando necessário (DAVILA, 2021, p. 101).

Como referido anteriormente, ao trabalhar com os povos indígenas precisamos fazer o movimento de aprendizado na direção deles também, caso contrário, reproduziremos a mesma metodologia europeizada. Por isso o pós-método funciona como aliado na construção de um ensino decolonial, pois mostra aos professores a importância da flexibilidade, adaptação e reflexão crítica, em vez de aderir rigidamente a um único método ou abordagem de ensino.

Kumaravadivelu, um renomado pesquisador na área do ensino de línguas, introduziu o conceito de "pós-método" em seu livro "*Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*" (2003) e "*Understanding Language Teaching*" (2006), no qual critica as abordagens tradicionais e únicas de ensino de línguas e propõe uma abordagem mais aberta e flexível que ele chama de "macroestratégias". No "pós-método", Kumaravadivelu argumenta que não existe uma abordagem única que seja universalmente aplicável, mas sim uma necessidade de adaptar e desenvolver abordagens que sejam contextuais, culturalmente sensíveis e eficazes para cada situação de ensino.

As principais ideias que Kumaravadivelu discute no conceito de "pós-método" vão na direção do que afirma Tuhiwai Smith (2016), pois enfatizam a importância de considerar o contexto cultural e social dos alunos ao desenvolver abordagens de ensino. Isso envolve reconhecer a diversidade de culturas e identidades presentes em uma sala de aula de línguas e adaptar o ensino de acordo. O "pós-método" representa uma mudança de paradigma no ensino de línguas, defendendo a necessidade de adaptar e desenvolver práticas de ensino contextuais, sensíveis à cultura e eficazes para atender às necessidades dos alunos.

O reconhecimento da inexistência de um método ideal, desvinculado das peculiaridades de cada contexto de ensino, representou também o fim da ilusão de que o sucesso da sala de aula poderia ser atribuído ao material didático. O caráter prescritivo em relação ao que seria correto na prática do professor é substituído por uma suspensão de juízos em prol da atenção às especificidades de cada contexto (didático e político) de ensino. A formação não é mais voltada para o professor como reproduzidor de modelos e práticas bem-sucedidas, mas sim, para a possibilidade de atuação crítica do profissional, que reflete sobre o seu fazer em sala de aula e sobre o seu papel na legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais através da pedagogia por ele utilizada (ORTALE; FERRI; SILVA, 2021, p. 182).

Kumaravadivelu (2003) propõe na sua teoria que, ao invés do professor aderir a um único modo de ensinar, eles podem se utilizar dos princípios macroestratégicos como guias gerais para desenvolver seu próprio estilo de ensino. Essas estratégias envolvem seleção, adaptação e criação de métodos e técnicas de ensino.

A noção de método coloca os teóricos na posição de produtores de conhecimento, assumindo um papel central no desenvolvimento de teorias de ensino e aprendizagem, enquanto que os professores se colocam como consumidores ou aplicadores deste conhecimento, cabendo a eles uma certa dependência/obediência ao método. Na visão pós-método, no entanto, o professor é considerado capaz de teorizar sua própria prática a partir do contexto em que está inserido, produzindo, dessa forma, seus próprios conhecimentos. A condição pós-método reconhece o potencial do professor de saber não somente como ensinar, mas também como agir autonomamente e conduzir uma análise crítica de suas ações em sala de aula (MENEGAZZO, XAVIER, 2004, p. 121).

Ele encoraja os educadores a serem inovadores e flexíveis em sua abordagem, adaptando-se às necessidades e características dos alunos em constante mudança. Isso pode envolver o uso criativo de recursos, tecnologia e diferentes métodos de ensino. O autor sugere que a aprendizagem deve ser autêntica, ou seja, relacionada com situações reais de uso da língua, promovendo a comunicação eficaz em contextos reais.

Através da metodologia pós-método, o sistema de aprendizagem é feito de maneira dinâmica, participativa, por meio de problemas e situações reais, nos quais o professor é um mediador e pesquisador de sua própria prática, “gerando teorias a partir de suas experiências e aplicando essas teorias a favor dos objetivos e necessidades dentro da sala de aula” (ORTALE; FERRI; SILVA, 2021, p. 187).

CAPÍTULO 4 - DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo realizaremos a apresentação e a análise dos dados levantados nesta pesquisa, que dizem respeito ao processo de construção do curso de língua espanhola para estudantes indígenas. A descrição do curso e os dados analisados estão disponíveis no próximo tópico.

A proposta de construção desse curso, que é voltado diretamente à comunidade indígena, tem respaldo em dispositivos legais tais como o Art. 210 da CF de 1988 (Brasil, 1988). O referido dispositivo em seu parágrafo segundo assegura à comunidade indígena não apenas o direito de uso da língua materna na educação indígena, mas também a utilização de seus processos próprios de aprendizagem, daí a necessidade de oficinas específicas, como a que ofertamos, voltadas para essa comunidade.

Devido à proximidade com o português e por ser uma língua presente nas fronteiras do nosso país, perto de comunidades indígenas, os estudantes indígenas acabam desenvolvendo uma afinidade com o espanhol e interesse de aprender mais essa língua. Um aspecto importante a ser considerado é que a aprendizagem do espanhol ajuda os povos indígenas a manterem uma relação com outros parentes indígenas que são da sua etnia, falam essa língua, mas vivem em outros países em que o espanhol é língua oficial. Portanto, a elaboração do curso nasceu como uma forma de auxiliar os alunos indígenas a vivenciar o contexto acadêmico de maneira mais profunda, para também tem função para além da importância acadêmica.

O curso de extensão foi registrado institucionalmente como curso vinculado ao Programa de Extensão Laboratório de Estudos do Texto¹¹ (LET) da Universidade Estadual de Ponta Grossa, coordenado pela professora Letícia Fraga. Contou com a orientação da professora Letícia Fraga em relação à organização e desenvolvimento, e apoio metodológico da professora Ligia Paula Couto, responsável por organizar e revisar os conteúdos na língua espanhola. Além disso, contou com a monitoria da professora Morgana Clara Pauzer Guimarães, então graduanda em Letras

¹¹ O LET disponibiliza para acadêmicos interessados mais de 600 livros da área, além de computadores em uma sala de permanência, além disso, na categoria de programa de extensão, acolhe projetos que envolvem o estudo de texto, extensão e ensino e direcionados à formação de professores.

Português/Espanhol, que auxiliou na elaboração do material didático e no desenvolvimento das aulas.

4.1 A PREPARAÇÃO DO CURSO

Para o desenvolvimento do projeto, a UEPG fez uma parceria com a Universidade Estadual de Londrina (UEL), pois as professoras Leticia Fraga, da UEPG, e Vera Cristóvão, da UEL, já haviam recebido as demandas de estudantes universitários indígenas de cursos de línguas estrangeiras. Desse modo, ambas propuseram a duas orientandas da pós-graduação que construíssem os cursos e os oferecessem aos estudantes indígenas das suas instituições. O processo de construção dos cursos seria o objeto de discussão das suas dissertações – eu, com a língua espanhola, e a outra aluna com o ensino da língua inglesa. A partir disso, foi elaborado um plano global com todos os objetivos do curso, apresentando a proposta metodológica e de conteúdo para a aprovação legal desses documentos.

Começamos a divulgar o curso através de cartazes, nos grupos em que os alunos estão presentes, tanto no WhatsApp quanto no Facebook, e em páginas do Instagram.

Figura 4 – Postagem de divulgação do curso de língua espanhola no Instagram do CEAI



Fonte: <https://www.instagram.com/p/Cbl7whnMUdw/>

Figura 5 - Postagem de divulgação das vagas remanescentes do curso de língua espanhola no Instagram do CEAI



Fonte: <https://www.instagram.com/p/Cd0wqLJLqte/>

Para a nossa surpresa, houve inscritos não somente da UEPG e da UEL, mas também de outras universidades espalhadas pelo Brasil.

4.1.1 Primeira reunião do grupo focal

Para a participação da primeira reunião de construção do curso, os candidatos ao curso responderam a um questionário, disponibilizado em formulário online (ANEXO A), em que constavam algumas perguntas que nos orientaram quanto ao rumo do desenvolvimento das aulas. Desse modo, todo o curso foi construído a partir das necessidades dos próprios alunos indígenas, as quais foram levantadas já no processo de inscrição, por meio da resposta ao formulário. De antemão, foi combinado com os alunos indígenas que iríamos realizar reuniões com os interessados, para a explicação de todo o processo e o porquê da aplicação do questionário aos mesmos.

No questionário, primeiramente perguntamos informações pessoais; sobre as suas expectativas com o curso; o que é importante para o estudante durante as aulas;

sobre o seu conhecimento sobre a língua estrangeira etc. Depois, fizemos perguntas relacionadas ao conteúdo: a primeira foi sobre o gênero textual, quais textos eles queriam estudar na língua alvo; a segunda sobre quais os conteúdos gostariam que fossem abordados, e as sugestões gerais.

Com base nos resultados do questionário, foram levantados quais conteúdos foram os mais apontados como necessários pelos respondentes, para que pudessemos atender a demanda dos estudantes indígenas, uma vez que eles participaram de todo o processo de construção do curso.

No dia 19 de março de 2022, foi realizada a primeira reunião remota com os indígenas universitários interessados no curso de línguas estrangeiras. Nessa reunião, estavam presentes as professoras orientadoras das duas instituições, as alunas de mestrado, que foram as professoras dos cursos e a monitora de língua espanhola. A ideia seria que os cursos tivessem monitores indígenas para acompanhar as aulas, vendo o material, acompanhando as metodologias, dando sugestões, representando os povos indígenas, além da sugestão dos próprios alunos.

A reunião foi gravada com a autorização de todos os participantes. Iniciamos nos apresentando e discutindo o porquê da proposição do curso: explicamos que ele nasceu a partir das demandas dos alunos indígenas em relação às línguas estrangeiras, já que muitos cursos da graduação exigiam que os alunos demonstrassem a proficiência em uma língua estrangeira, e outros alunos queriam seguir estudando e ir para a pós-graduação, em que há a necessidade de comprovar o conhecimento de um outro idioma. Na sequência, houve uma rodada de apresentações dos alunos indígenas interessados em realizar os cursos – espanhol e inglês. Na apresentação, cada um falou de onde vinha, de qual terra indígena, a que povo pertencia e qual curso superior estavam cursando.

Na sequência, perguntamos aos presentes sobre o acesso à internet, já que as aulas seriam realizadas remotamente. Ouvimos suas falas e discutimos sobre a importância do curso para a realidade deles, pois acreditamos que ele abriria oportunidades, inclusive para ingressar na pós-graduação. Depois explicamos que conversaríamos tranquilamente sobre o que já havíamos pensado em relação ao curso, mas precisaríamos ouvi-los para definir algumas questões, como qual idioma pretendiam estudar, se inglês ou espanhol. Imaginamos que responderiam um ou outro, mas logo alguns participantes perguntaram se era possível estudar os dois

idiomas. Alguns alunos também ressaltaram que eram bilíngues, pois falavam a língua indígena como materna e o português como segunda língua. Portanto, estavam em busca de aprender um terceiro e/ou quarto idioma.

Perguntamos qual o melhor dia e horário das aulas, e que duração ideal das aulas. Informamos também que, no final do curso, os alunos iriam receber um certificado de extensão, que contaria como horas complementares, uma exigência tanto para estudantes da graduação quanto da pós. Nesta reunião também decidimos utilizar o *Classroom*, plataforma a qual já estavam todos habituados, o que facilitaria a comunicação e envio de materiais.

Por fim, apresentamos aos alunos sugestões de temáticas que pensamos em trabalhar durante as aulas, baseado nos conteúdos do curso de língua inglesa desenvolvido e ministrado na UFSCAR. Os temas foram:

- Identidades culturais indígenas;
- Rotina e dia a dia da comunidade indígena;
- Rotina do estudante indígena;
- Historicidade da língua indígena;
- Ancestralidade indígena / cosmologia;
- Violação dos direitos humanos em comunidades indígenas;
- A importância das línguas estrangeiras nas denúncias de violências
- Personalidades indígenas sócio-históricas.

Após a apresentação dos temas, os alunos relataram que gostaram de todos, que eram temas que gostariam de aprender em uma língua estrangeira para conversar com outras pessoas. Relataram também que os temas na língua estrangeira auxiliariam nas traduções de narrativas originárias para outras línguas, das histórias coletadas com anciãos para transcrever e traduzir em outros idiomas e divulgar isso e para explicar que algumas vezes uma palavra não tem tradução dentro da cosmologia dos povos em línguas estrangeiras.

4.1.1.1 Respostas ao primeiro questionário

Para a discussão dos resultados desta pesquisa, trabalhamos com categorias de análise. As respostas ao primeiro questionário deram origem a 2 categorias de

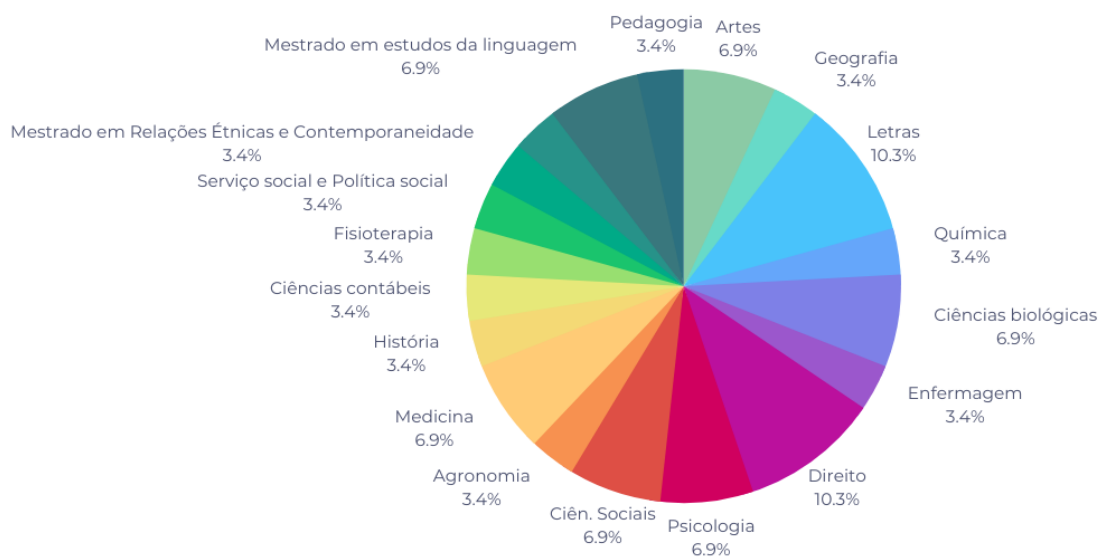
análise: a) perfil dos inscritos para participar do curso e b) experiências e interesses em relação a línguas estrangeiras.

4.1.1.1.1 Perfil dos inscritos

A primeira categoria diz respeito ao perfil dos alunos que se interessaram em fazer o curso. Quem são esses alunos, são estudantes de qual curso, são provenientes de que terra indígena, pertencem a que povo originário?

Primeiramente, sobre a formação. Dentre os 31 inscritos, 2 alunos cursavam artes; 3 Letras (vernáculos, português e inglês); 1 Química; 2 Ciências biológicas; 1 Enfermagem; 3 Direito; 2 Psicologia; 2 Ciências Sociais; 1 Agronomia; 2 Medicina; 1 Ciências contábeis; 1 Fisioterapia; 1 Serviço social e Política social; 1 Pedagogia; 1 Odontologia; 1 História; 1 Geografia; 3 mestrados: 1 em Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade e 2 no Mestrado em estudos da linguagem. Houve 2 participantes que não responderam corretamente o curso.

Gráfico 2 - Perfil dos alunos



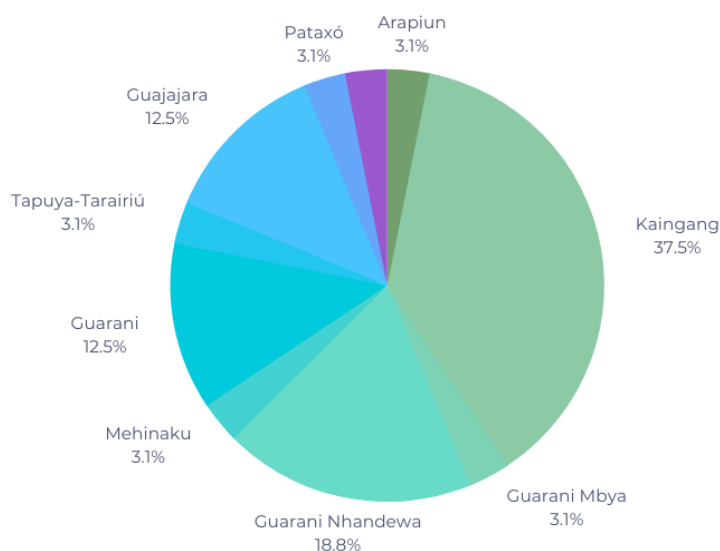
Fonte: Dados da autora.

Pudemos observar que os cursos foram bem variados, sendo quase um aluno por área de conhecimento. Os cursos com mais alunos interessados foram Letras e Direito, com três inscritos em cada e depois, com dois alunos interessados, o Mestrado em Estudos da Linguagem, Artes, Ciências Biológicas, Psicologia, Ciências Sociais e Medicina.

Pensamos na relevância de ter essa informação, pois os debates que seriam realizados em aula abririam muitas ramificações e perspectivas, por meio da integração com base na formação e conhecimento acadêmico e de mundo desses estudantes e de métodos de diferentes disciplinas acadêmicas.

Quanto ao povo a que pertenciam, dentre os 31 inscritos, 12 eram da etnia Kaingang; 6 Guarani Nhandewa; 4 Guarani; 4 Guajajara; 1 Pataxó; 1 Tapuya-Tarairiú; 1 Mehinaku; 1 Guarani Mbya e 1 Arapiun. Todos da etnia Kaingang, Guarani Nhandewa, Guarani e Guarani Mbya vivem aqui no Paraná. Os participantes Guajajara e Arapiun são do Pará, o participante Pataxó da Bahia, o Tapuya-Tarairiú da Paraíba e o participante Mehinaku do Mato Grosso. Pudemos perceber que a maioria dos inscritos ficaram concentrados no Estado do Paraná, entre as duas instituições envolvidas no projeto e algumas das redondezas.

Gráfico 3 - Etnia dos alunos

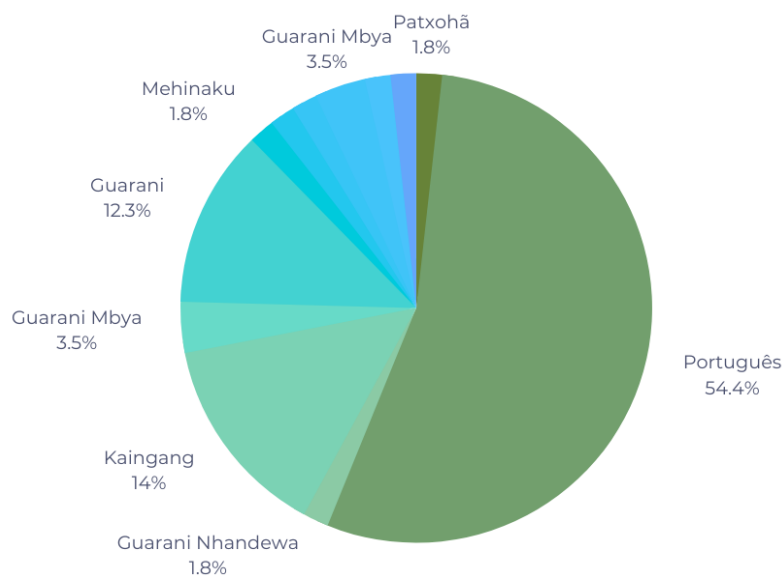


Fonte: Dados da autora.

A maioria dos interessados em realizar o curso são da etnia Kaingang. Isso pode ser justificado por ser um povo bastante presente aqui no Paraná, assim como os Guarani Nhandewa e Guarani. Os demais povos que tinham apenas um inscrito de cada etnia vivem mais ao norte do Brasil, como os Mehinaku, Guajajaras e Arapuín.

Sobre as línguas faladas pelos interessados, todos os 31 inscritos responderam português; 7 deles só o português; 8 Kaingang; 7 Guarani; 2 Guarani Mbya; 1 Guarani Nhandewa; 1 Libras; 1 Mehinaku; 1 Patxohã; 1 Zé'egete; 1 Inglês e 1 Espanhol. Em três respostas, os interessados responderam que estão em processo de estudo e aprendizagem da língua indígena, já que possuem o português como língua materna.

Gráfico 4 - Línguas faladas pelos alunos



Fonte: Dados da autora.

Podemos perceber que o português predomina como língua dos estudantes indígenas, alguns tem o idioma como língua materna, outros como segunda língua, e alguns ainda como único idioma. As línguas indígenas desempenham um papel essencial na preservação da cultura, na conexão com a terra, na resistência, na

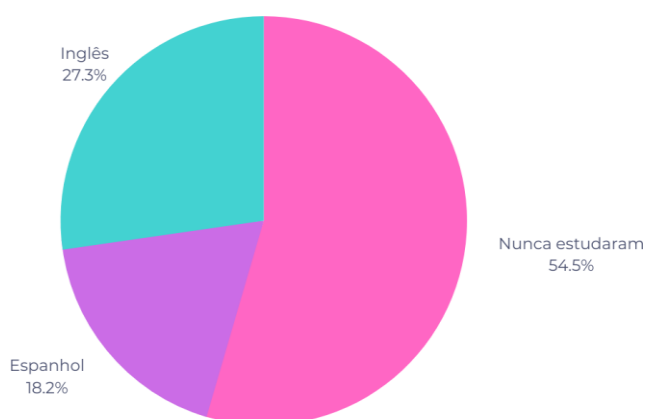
transmissão de conhecimentos tradicionais e no fortalecimento das comunidades indígenas.

Como citado, três participantes responderam que estão em processo de estudo e aprendizagem para revitalizar as línguas indígenas. É fundamental apoiar esforços para preservar e revitalizar essas línguas, reconhecendo a importância de seu uso contínuo na vida das pessoas e na riqueza cultural do mundo. A inclusão das línguas indígenas no ensino e na produção de conhecimento contribuem para uma descolonização mais ampla da sociedade, desafia as estruturas coloniais de poder e conhecimento, resgatando as culturas indígenas.

4.1.1.1.2 Experiências e interesses em relação a línguas estrangeiras

A segunda categoria analisada foi sobre as experiências e interesses em relação a línguas que esses alunos manifestaram. Baseado na pergunta “Você já estudou alguma língua estrangeira antes? Quais?”. Obtivemos 18 respostas afirmando que nunca estudaram; 6 estudaram a língua espanhola e 9 participantes afirmaram que já estudaram a língua inglesa. Dentre esses, 4 participantes têm o conhecimento da língua inglesa, 2 possuem o nível básico, 1 respondeu que estudou apenas no ensino fundamental e 2 que desistiram pois não conseguiram conciliar com outros compromissos.

Gráfico 5 - Línguas já estudadas pelos estudantes indígenas

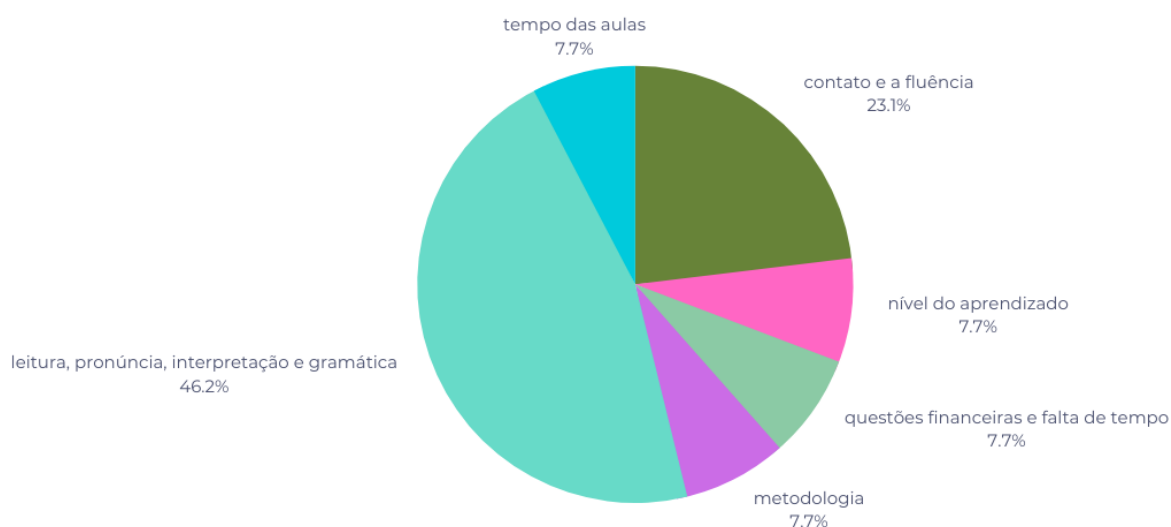


Fonte: Dados da autora.

Mais da metade dos participantes nunca tinham estudado uma língua estrangeira, até o momento do curso. O inglês sempre é o idioma mais procurado quando o assunto é estudar uma nova língua/língua estrangeira. Dentre os encontros, os alunos afirmaram que aprender um novo idioma iria enriquecer a vida pessoal e profissional, para assim compreender melhor o mundo ao seu redor e abrir portas para oportunidades, e esse foi o nosso papel com a língua espanhola.

Outra pergunta realizada em relação à língua estrangeira foi sobre as maiores dificuldades em estudá-la. Essa resposta só foi dada pelos 13 alunos que afirmaram ter estudado uma língua estrangeira. Três participantes afirmaram que a maior dificuldade foi o contato e a fluência; 6 afirmaram ter dificuldades com leitura, pronúncia, interpretação e gramática; 1 afirmou que as aulas já iniciaram em um nível intermediário, dificultando assim a sua aprendizagem, já que estavam avançados; 1 relatou que o tempo das aulas era muito curto; 1 aluno respondeu que o dificultou permanecer estudando foi a questão financeira e dificuldade de acompanhar as aulas devido ao tempo e 1 participante contou que a metodologia e didática não dialogavam com o contexto prático dos alunos, parecia que a mesma estratégia poderia ser aplicada para uma criança de 7 anos. Era extremamente desestimulante e fora da realidade.

Gráfico 6 - Dificuldades encontradas ao estudar uma língua estrangeira

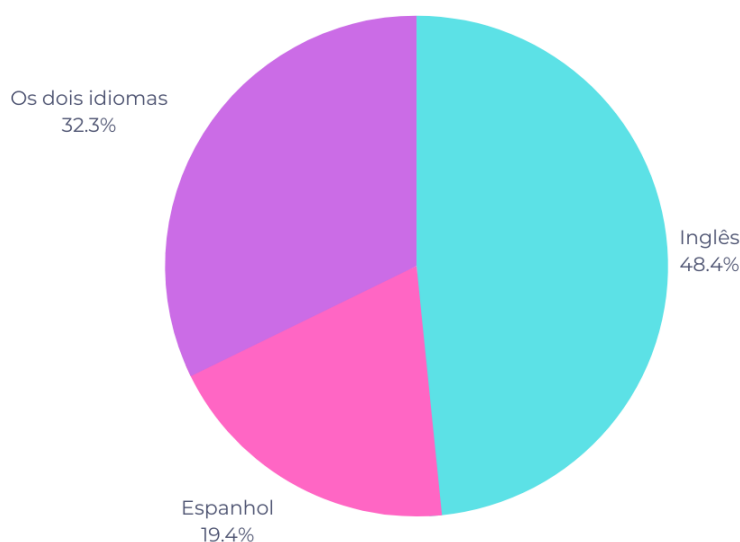


Fonte: Dados da autora.

Percebe-se que os alunos tinham realmente o interesse em aprender um novo idioma, mas que encontraram dificuldades durante o percurso. A dificuldade com a língua é normal, já que há vários fatores que influenciam, como as diferenças entre a língua nativa e a língua estrangeira em termos de vocabulário, pronúncia, gramática, a falta de exposição regular e prática da língua-alvo, motivação, dedicação etc. A metodologia e abordagem de ensino também influencia muito, já que a qualidade do ensino e a metodologia utilizada também podem influenciar a facilidade de aprendizado. Um professor ou método de ensino inadequados podem dificultar a compreensão e aquisição da língua. Cada pessoa é única e as dificuldades específicas podem variar, então tudo isso precisa ser pesado quando estamos do outro lado, o da preparação, elaboração e ensino das aulas na língua estrangeira.

Ainda fazendo um levantamento sobre o interesse dos alunos, como respostas à pergunta “Qual língua você quer aprender no curso?” 15 alunos disseram que queriam aprender somente inglês; 6 somente espanhol e 10 participantes queriam estudar as duas.

Gráfico 7 - Qual língua os alunos tinham o interesse em estudar



Fonte: Dados da autora.

O inglês foi o idioma mais procurado pelos alunos, totalizando 25 interessados, e 16 interessados na língua espanhola. A preferência por aprender um idioma ou outro pode variar de acordo com a região, as necessidades individuais de cada um, bem como nas oportunidades que a língua pode oferecer em seu contexto específico. Ambas as línguas têm seu próprio valor e importância no mundo atual.

Sobre a pergunta “Quais suas expectativas e objetivos com o curso?”, obtivemos como respostas:

- As minhas expectativas são aprender mais sobre essas línguas estrangeiras para depois passar o conhecimento para a minha comunidade dentro da aldeia.
- E de estudar as outras línguas ofertadas pelo curso, o meu objetivo é de aprender o inglês para as minhas formações em da graduação.
- Quero aprender e usar como empréstimo linguístico.
- Espero obter êxito nas disciplinas.
- Conseguir ler textos em inglês e melhorar entendimento.
- Fala espanhol.
- Quero me dedicar muito a esse curso pra poder conseguir entrar para o mestrado. Eu já fiz um curso preparatório para entrar no mestrado na UFPR. E com esse curso tenho certeza de que ajudará não só eu, mas outros que querem cursar uma pós futuramente, onde pedem a prova de proficiência em inglês. Eu tinha optado pelas duas línguas, porém achei melhor dedicar ao inglês no qual é uma língua que é mais falada e é importante para o mestrado. Agradeço muito vocês pela oportunidade, gratidão.
- De compreender, falar e escrever razoavelmente bem.
- Que eu consiga realmente aprimorar a língua escolhida, no sentido de entendimento dos seus significados. Objetivo: ler alguns livros escrita na língua e compreender outras pessoas que falam essa língua seja no seminário ou apresentação de trabalho.
- Aprender a me comunicar no inglês e no espanhol, com vistas a possibilidade de realizar atividades acadêmicas e voltadas à produção cultural indígena.
- Elaborar atividades acadêmicas.
- Aprender um novo idioma.
- Para facilitar a comunicação com os estrangeiros e me preparar para estudo

em nível mestrado.

- Proporcionar muito conhecimento haha, me ajudar no curso principalmente.
- Aprender uma nova língua e ampliar os conhecimentos.
- Vai me ajudar futuramente nas escolhas de seguir na Universidade.
- Tentar aprender a ler algumas coisas.
- Aprender pelo menos o básico, conseguir ler e compreender artigos científicos em inglês.
- Aprender muito, e ter boas experiências.
- Aprender sobre essas duas línguas para poder aprimorar o conhecimento acadêmico.
- Expectativas para concluir o curso.
- Melhorar o inglês.
- Aprender a escrever e falar.
- Aprender a ler e escrever.
- Minha expectativa é aprender com êxito o curso.
- Espero adquirir novos conhecimentos durante o curso de língua estrangeira. O curso será muito enriquecedor para nós acadêmicos.
- Acredito que o curso será de suma importância e proveitoso para todos cursando. Espero alcançar todos os meus objetivos, e quero viver essa experiência como nunca vivi e agregar tudo de bom que o curso tem a oferecer.
- Gostaria de aproveitar e aprender ao máximo.
- Aprofundar mais.
- Aprender a me comunicar.
- Aprender a falar inglês.

Como se tratava de uma questão aberta, cada respondente deu a sua resposta de maneira individual, elencando os seus anseios e objetivos com o início e realização do curso. As respostas foram importantes para o método de construção do curso que utilizamos, o co-labor, já que nos auxiliaram através da maneira conjunta dos participantes a pensar melhor como planejar e desenvolver o curso, as aulas, dentro das expectativas dos próprios alunos (LEYVA; SPEED, 2008).

Em relação à primeira reunião do grupo focal, em que discutimos as respostas ao primeiro questionário, consideramos que as respostas dadas, divididas em primeira e segunda categorias, dizem respeito à preparação do curso, já que tinham

a ver com a manifestação de um interesse sobre o curso, para saber se ele iria ser exitoso, o que os alunos esperavam das aulas e conteúdos. E de fato auxiliaram muito o processo inicial, especialmente no sentido de construir um curso que fosse ao encontro do perfil dos respondentes e de seus interesses.

4.1.2 Segunda reunião do grupo focal

A segunda reunião foi realizada no dia 26 de março de 2022 e ela aconteceu separadamente com os interessados nas respectivas línguas. Esse encontro foi específico para a realização dos ajustes das aulas, para que, então, pudessemos iniciar o curso de fato. Depois da conversa anterior e das sugestões dos alunos, pensamos possibilidades de dias e horários, considerando as pessoas que queriam fazer as duas línguas, além do trabalho da equipe em elaborar as aulas.

A nossa preocupação foi com relação ao que os alunos esperavam do curso, se ele iria atender as expectativas e as formas de aprender dos alunos indígenas. Devido a todos esses motivos e também pelo fato de que teríamos que elaborar o material do zero, achamos interessante alternar as aulas, um sábado haveria aula de inglês e, no outro, de espanhol. Perguntamos a opinião dos alunos e eles concordaram que aulas fossem alternadas, pois ajudaria àqueles que quisessem fazer os dois cursos.

A duração de cada aula do curso também foi definida em conjunto com os participantes. Cada encontro síncrono teria duração de duas horas e na semana em que não houvesse aula síncrona, haveria uma atividade assíncrona. Assim, a cada 15 dias haveria aula síncrona, através do *Google Meet*, e no sábado posterior à aula síncrona, haveria atividade assíncrona, uma tarefa que não sobrecarregasse os cursistas, como assistir um vídeo, ouvir uma música, assistir a lives, debates, além de trabalhar a oralidade, mas ao mesmo tempo os ajudasse a não ficar tanto tempo sem ter contato com a língua. Tomamos essa decisão para que fosse viável para quem fizesse os dois idiomas, e informamos que iríamos tentar dessa maneira para ver se funcionaria.

Em relação aos conteúdos, os alunos foram respondendo no chat sobre qual gênero textual gostariam de estudar. Os mais votados foram as narrativas orais, músicas e artigos acadêmicos. Dentre os temas escolhidos para estudar, os

destacados foram: a violação dos direitos humanos; os relatos de vivências; as identidades culturais indígenas e a ancestralidade e rotina dos acadêmicos indígenas. Comunicamos aos alunos que iríamos elaborar um calendário com as datas das aulas e os conteúdos programáticos. O início do curso foi dia 30 de abril, com a disciplina de espanhol. O curso teve a duração de quatro meses (um total de 40 horas), que ao final, como já dissemos, disponibilizou certificado de participação para quem o concluiu.

Aqui chamamos a atenção para o fato de que dificilmente quem oferece e ministra um curso de línguas realiza reuniões prévias para organizá-lo, apenas prepara segundo as normas da escola/instituição e começa o curso. O diferencial da nossa proposta é que o curso foi feito conjuntamente com os alunos indígenas utilizando a metodologia co-labor, que justifica por que tomamos determinadas decisões sobre o curso.

4.1.2.1 Respostas ao questionário

As respostas ao segundo encontro, realizada em reunião, deram origem à terceira categoria analisada neste trabalho, que diz respeito a como os respondentes consideram que deve ser um curso de espanhol para indígenas.

4.1.2.1.1 Como deve ser um curso de espanhol para indígenas?

Na segunda reunião do grupo focal discutimos as respostas às perguntas do questionário, relativo à montagem do curso, elaboração das aulas, planejamento dos encontros, definição dos temas a serem discutidos, para que eles se relacionassem com a realidade desses estudantes, juntamente com eles.

A primeira pergunta tratou sobre o que os respondentes consideravam importante para as aulas de línguas. Os participantes responderam, de acordo com o quadro:

Quadro 4 - O que é importante para você durante as aulas?

(continua)

O que é importante para você durante as aulas?	
Aluno 1	Respeito e uma boa educação;
Aluno 2	Trocar ideias e experiências novas;
Aluno 3	Interação com o conteúdo;
Aluno 4	Aprender;
Aluno 5	Ler;
Aluno 6	A retórica e a dinâmica do professor com os alunos;
Aluno 7	Explicação sobre o tema;
Aluno 8	Metodologia diferenciada;
Aluno 9	O foco nas explicações que o professor passa;
Aluno 10	Vídeo aulas explicativas;
Aluno 11	Diálogos com os professores e colegas;
Aluno 12	Objetividade;
Aluno 13	Tudo! incluindo anotações, concentração e o desejo de aprender;
Aluno 14	Estabelecer um lugar de diálogo com todos sobre o idioma e, na medida do possível, poder se comunicar minimamente com os colegas de turma;
Aluno 15	Aprender conteúdos novos e que me desperte curiosidade;
Aluno 16	Exposição dialogada e exemplos claros;
Aluno 17	Prestar atenção para tirar as dúvidas; ter um caderno para anotar o conteúdo, para revisar depois e também para anotar as dúvidas;
Aluno 18	Compreender o que eu estou lendo e saber o que está falando nos cursos;

Quadro 4 - O que é importante para você durante as aulas?

(conclusão)

O que é importante para você durante as aulas?	
Aluno 19	Que elas tenham linguagem simples;
Aluno 20	ter bom relacionamento com a turma e com os professores;
Aluno 21	Explicação de forma objetivo e direto e aprende como juntos aos professores e colega;
Aluno 22	Visual resources - penso ser mais fácil absorver o aprendizado com exemplos visuais.
Aluno 23	A interação dos participantes
Aluno 24	Ouvir e praticar sobre os conteúdos.
Aluno 25	Atividades
Aluno 26	Vídeo aulas explicativas
Aluno 27	Explicação sobre o tema
Aluno 28	Exposição dialogada e exemplos claros
Aluno 29	Interatividade com o conteúdo
Aluno 30	Não sei responder essa questão.
Aluno 31	.

Fonte: Elaborado pela autora.

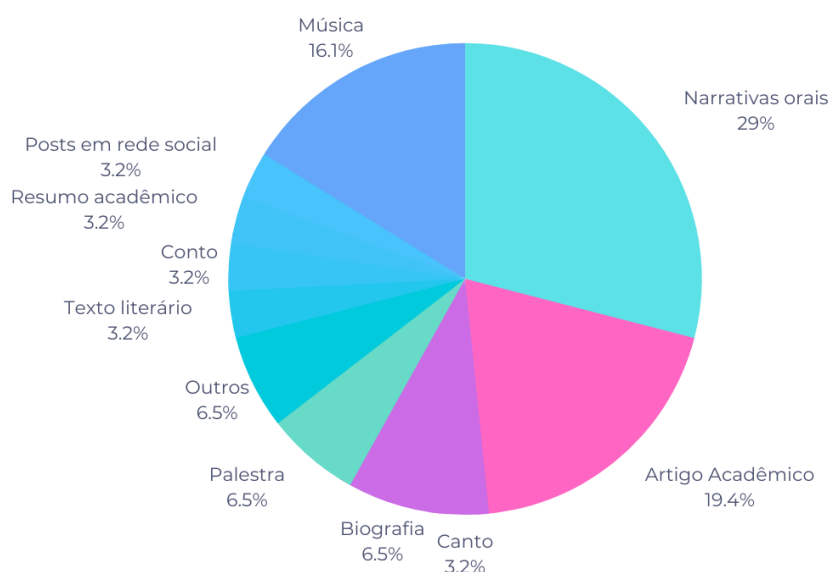
Muitas das respostas prezaram pelo respeito, coletividade, aprender junto com o professor e colegas, uso de metodologia diferenciada que despertasse interesse e curiosidade. Todas essas respostas vão ao encontro do método co-labor, que se concentra em promover a colaboração e a cooperação entre as partes interessadas envolvidas em um projeto, iniciativa ou atividade. Ela enfatiza a importância de

trabalhar juntos de forma harmoniosa e produtiva para atingir objetivos comuns (LEYVA; SPEED, 2008).

As respostas não fugiram da pergunta, mas foi surpreendente como os alunos prezam pelo respeito e educação durante as aulas, além da metodologia e dinâmica trabalhados em sala. A interação com os colegas, professor e conteúdo foi algo bem citado, já que a oralidade se faz presente na realidade e maneira de aprender dos indígenas. A interação e a oralidade têm uma importância fundamental nas culturas indígenas em todo o mundo. Para muitas comunidades indígenas, a comunicação oral é a base de sua cultura e tradições. A tradição oral é a maneira pela qual esse conhecimento é preservado e compartilhado.

Em relação aos conteúdos, perguntamos quais gêneros textuais gostariam de estudar na língua alvo. Dos 31 participantes, 9 responderam que queriam estudar as Narrativas orais; 6 respostas Artigo Acadêmico; 5 respostas Música; 2 respostas Biografia; 2 respostas Palestra; 2 respostas Outros, mas não especificaram; 1 resposta Texto literário; 1 resposta Conto; 1 resposta Resumo acadêmico; 1 resposta Posts em rede social e 1 resposta para Canto.

Gráfico 8 - Quais gêneros textuais os alunos gostariam de estudar

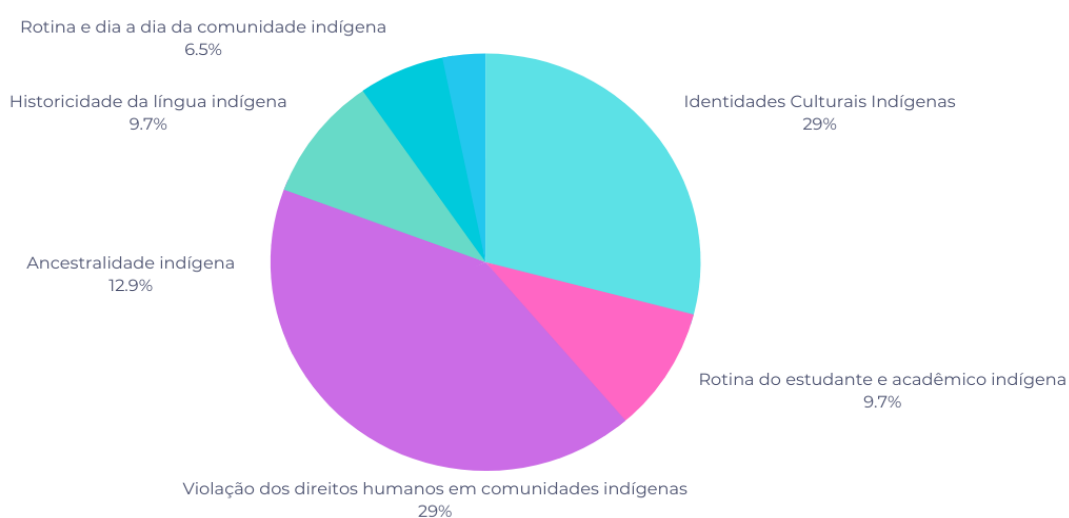


Fonte: Dados da autora.

As narrativas orais desempenham um papel fundamental nas culturas dos povos indígenas, são uma forma tradicional de transmitir conhecimento, história, valores, crenças e tradições de geração em geração e são parte integrante de suas culturas, tendo um valor cultural e histórico significativo. O artigo acadêmico, que foi o segundo mais votado, está inserido na realidade deles, e desempenha um papel fundamental na pesquisa e no desenvolvimento das habilidades acadêmicas dos estudantes. A música também desempenha um papel fundamental nas culturas dos povos indígenas, utilizada como forma de expressar a cultura, a história e a identidade de um povo indígena, por isso foi escolhida como forma de aprendizagem pelos alunos. Durante as aulas, tentamos perpassar por todos os gêneros, considerando o nível de interesse e relevância dos alunos.

Como última pergunta, deixamos sugestões alternativas de conteúdos que eles gostariam que fosse abordado ou sugestões gerais. Obtivemos 9 respostas para Identidades Culturais Indígenas; 9 respostas para Violação dos direitos humanos em comunidades indígenas (relatos e vivências); 3 respostas para Rotina do estudante e acadêmico indígena; 4 respostas para Ancestralidade indígena (Cosmologia); 3 respostas para Historicidade da língua indígena; 2 respostas para Rotina e dia a dia da comunidade indígena e 1 resposta para Personalidades Indígenas Sócio-históricas.

Gráfico 9 - Conteúdos que os alunos gostariam que fosse abordado



Fonte: Dados da autora.

Para os alunos, estudar as identidades culturais indígenas reflete na representatividade das diferentes culturas indígenas em todo o mundo. O tema sobre a Violação dos direitos humanos em comunidades indígenas foi significativo pois as comunidades indígenas têm direito à igualdade de tratamento e à proteção de seus direitos básicos, assim como qualquer outro grupo e, estudar isso em uma língua estrangeira ajuda a realizar denúncias de violações de direitos humanos internacionalmente.

Em geral, os respondentes afirmaram que todos os temas eram interessantes e gostariam de debater na língua estrangeira, e praticamente todos foram abordados durante o curso. Abaixo, deixo o quadro com as 14 perguntas do formulário, juntamente com as respostas dos 31 alunos inscritos.

Quadro 5 – Respostas ao Formulário Aplicado

(continua)

Número de inscritos:	31 inscritos.
Universidades:	11- UEPG; UEL; UNIFESSPA; UFPB; UNICENTRO; UFPR; UESB; UNEMAT; UFOPA; UNIOESTE; UENP.
Cursos:	21- Artes visuais; Geografia; Direito; Agronomia; Medicina; Psicologia; Ciências Sociais; Fisioterapia; Pedagogia; Letras português/inglês; Letras vernáculas; Ciências biológicas; Enfermagem; Química; Serviço social e Política social; Odontologia; História; Ciências contábeis; Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade e Mestrado em estudos da linguagem;
Povos indígenas:	9- Kaingang; Guarani Nhandewa; Guajajara; Guarani; Mehinaku; Tapuya-Tarairiú; Arapiun; Guarani Mbya e Pataxó.
Línguas indígenas faladas pelos inscritos:	10- Kaingang; Guarani; Guarani Nhandewa; Guarani Mbya; Kaingangue; Tupi Guarani tentenhar ze'egete; Nheengatu; Brobó; Mehinaku família linguística aruak; Patxohã.
Línguas faladas:	11- Português; Kaingang; Guarani; Guarani Mbya; Libras; Guarani Nhandewa; Mehinaku; Patxohã; Zé'egete; Inglês e Espanhol.

Quadro 5 – Respostas ao Formulário Aplicado

(continuação)

Línguas estrangeiras já estudadas:	2- Espanhol e Inglês (básico).
Maiores dificuldades em estudar uma língua estrangeira:	<ul style="list-style-type: none"> ● Contato e fluência; ● Falar; ● Quando eu comecei fazer só tinha vagas em nível intermediário, então achei um pouco dificultoso pois eles já estavam avançados com os verbos entre outros; ● Ler as palavras; ● Permanecer estudando por questões financeiras e dificuldade de acompanhar as aulas devido ao tempo; ● Metodologia e Didática que não dialogavam com o contexto prático dos alunos, parecia que a mesma estratégia poderia ser aplicada para uma criança de 7 anos. Era extremamente desestimulante e fora da minha realidade; ● Estudei no ensino médio; ● A pronúncia e escrita; ● Interpretação; ● Tempo muito curto das aulas; ● Leitura da gramática e pronúncia de palavras.
Se você já estudou alguma língua estrangeira em qual nível você parou?	Não estudei/ não lembro; nível básico; Iniciante. Fluente.
Qual língua você quer aprender no curso?	15 somente inglês; 6 somente espanhol; 10 as duas.
Quais suas expectativas e objetivos com o curso?	<ul style="list-style-type: none"> ● Quero me dedicar muito a esse curso pra poder conseguir entrar para o mestrado. Eu já fiz um curso preparatório para entrar no mestrado na UFPR. E com esse curso tenho certeza que ajudará não só eu, mas outros que querem cursar uma pós futuramente, onde pedem a prova proficiência em inglês. Eu tinha optado pelas duas línguas, porém achei melhor dedicar ao inglês no qual é uma língua que é mais falada e também é importante para o mestrado. Agradeço muito vocês pela oportunidade, gratidão.

Quadro 5 – Respostas ao Formulário Aplicado

(continuação)

<p>Quais suas expectativas e objetivos com o curso?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Que eu consiga realmente aprimorar a língua escolhida, no sentido de entendimento dos seus significados. Objetivo: ler alguns livros escrita na língua e compreender outras pessoas que falam essa língua seja no seminário ou apresentação de trabalho. ● Acredito que o curso será de suma importância e proveitoso para todos cursando. Espero alcançar todos meus objetivos, e quero viver essa experiência como nunca vivi e agregar tudo de bom que o curso tem a oferecer. ● As minhas expectativas são aprender mais sobre essas línguas estrangeiras para depois passar o conhecimento para a minha comunidade dentro da aldeia. ● Aprender a me comunicar no inglês e no espanhol, com vistas a possibilidade de realizar atividades acadêmicas e voltadas à produção cultural indígena. ● E de estudar as outras línguas ofertadas pelo curso, o meu objetivo é de aprender o inglês para as minhas formações em da graduação. ● Espero adquirir novos conhecimentos durante o curso de língua estrangeira. O curso será muito enriquecedor para nós acadêmicos. ● Para facilitar a comunicação com os estrangeiros e me preparar para estudo em nível mestrado. ● Aprender pelo menos o básico, conseguir ler e compreender artigos científicos em inglês. ● Aprender sobre essas duas línguas para poder aprimorar o conhecimento acadêmico. ● Proporcionar muito conhecimento. ● Vai ajudar futuramente nas escolhas de seguir na Universidade. ● Conseguir ler textos em inglês e melhorar o entendimento da língua; ● ampliar os conhecimentos; ● De compreender, falar e escrever razoavelmente bem; ● Aprender e usar como empréstimo linguístico; ● Interesse pessoal; ● Aprender a se comunicar; ● Falar em espanhol; ● Cantar.
---	---

Quadro 5 – Respostas ao Formulário Aplicado

(continuação)

<p>Que tipos de coisas você gosta de fazer (ou não fazer)?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Ler; ● Gostaria de discutir temas do contemporâneo indígena a partir desses outros idiomas, refletindo sobre contextos práticos de conversa e escrita com parentes do exterior, por exemplo. Não gostaria de trabalhar com atividades que se assemelham a tarefas para crianças, as metodologias mais duras tiram minha atenção muito fácil; ● Gosto de estar sempre aprendendo coisas novas, ler livros. E quando tem algo pra fazer separo o tempo e dedico ao máximo, principalmente quando é algo do meu interesse; ● Gosto: Estudar, adquirir novas experiências, também gosto de estar com os amigos; ● Estudar, conversar com os amigos e assistir filmes e séries; ● Leitura e estudar em gramática para melhorar entendimento; ● gosto de conversar, gosto de comer, gosto de dançar; ● Eu gosto de fazer fotografia, eu não gosto de dança; ● Aprender e fazer uma residência mais para frente; ● Gosto de ler livro de contos, narrativa; ● Estudar, nadar, cantar; ● Gosto de estar aprendendo coisas novas; ● Gosto de pintar nos horários livres; ● Gosto de ouvir músicas, estudar; ● Eu gosto de pinturas e desenhos; ● Ler, ver filmes e tocar música; ● Tentar aprender outras línguas; ● Assistir filmes estrangeiros; ● Não gosto de sair de casa; ● Gosto de traduzir textos.
<p>O que é importante para você durante as aulas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Respeito e uma boa educação; ● Trocar ideias e experiências novas; ● Interação com o conteúdo; ● Aprender; ● Ler; ● A retórica e a dinâmica do professor com os alunos; ● Explicação sobre o tema; ● Metodologia diferenciada;

Quadro 5 – Respostas ao Formulário Aplicado

(continuação)

<p>O que é importante para você durante as aulas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● O foco nas explicações que o professor passa; ● Vídeo aulas explicativas; ● Diálogos com os professores e colegas; ● Objetividade; ● Tudo! incluindo anotações, concentração e o desejo de aprender; ● Estabelecer um lugar de diálogo com todos sobre o idioma e, na medida do possível, poder se comunicar minimamente com os colegas de turma; ● Aprender conteúdos novos e que me desperte curiosidade; ● Exposição dialogada e exemplos claros; ● Prestar atenção para tirar as dúvidas; ter um caderno para anotar o conteúdo, para revisar depois e também para anotar as dúvidas; ● Compreender o que eu estou lendo e saber o que está falando nos cursos; ● que elas tenham linguagem simples; ● ter bom relacionamento com a turma e com os professores; ● Explicação de forma objetivo e direto e aprende como juntos aos professores e colega; ● Visual resources - penso ser mais fácil absorver o aprendizado com exemplos visuais.
<p>Dos gêneros abaixo, quais você gostaria mais de estudar na língua alvo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Narrativas orais – 9 respostas ● Artigo Acadêmico – 6 respostas ● Música – 5 respostas ● Biografia – 2 respostas ● Palestra – 2 respostas ● Outros – 2 respostas ● Texto literário – 1 resposta ● Conto – 1 resposta ● Resumo acadêmico – 1 resposta ● Posts em rede social – 1 resposta ● Canto – 1 resposta
<p>Conteúdos que você gostaria que fossem abordados ou sugestões gerais:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Identidades Culturais Indígenas – 9 respostas ● Violação dos direitos humanos em comunidades indígenas (relatos e vivências) – 9 respostas ● Rotina do estudante e acadêmico indígena – 3 respostas

Quadro 5 – Respostas ao Formulário Aplicado

(conclusão)

Conteúdos que você gostaria que fossem abordados ou sugestões gerais:	<ul style="list-style-type: none"> ● Ancestralidade indígena (Cosmologia) – 4 respostas ● Historicidade da língua indígena – 3 respostas ● Rotina e dia a dia da comunidade indígena – 2 respostas ● Personalidades Indígenas Sócio-históricas – 1 resposta.
---	--

Fonte: Dados coletados pela autora.

Centralizando os 16 participantes interessados em estudar apenas a língua espanhola, a maioria dos alunos eram das áreas de licenciatura e mestrado, de universidades externas da UEL e UEPG, mas ainda assim do Paraná. Afirmaram ter interesse em estudar as narrativas orais, juntamente com artigos acadêmicos.

As expectativas com o curso foram voltadas para:

Quadro 6 - Quais suas expectativas e objetivos com o curso de espanhol?

(continua)

Quais suas expectativas e objetivos com o curso de espanhol?	
Aluno 1	As minhas expectativas são aprender mais sobre essas línguas estrangeiras para depois passar o conhecimento para a minha comunidade dentro da aldeia.
Aluno 2	Quero aprender e usar como empréstimo linguístico.
Aluno 3	Espero obter êxito nas disciplinas.
Aluno 4	Fala espanhol.
Aluno 5	De compreender, falar e escrever razoavelmente bem.
Aluno 6	Que eu consiga realmente aprimorar a língua escolhida, no sentido de entendimento dos seus significados. Objetivo: ler alguns livros escrita na língua e compreender outras pessoas que falam essa língua seja no seminário ou apresentação de trabalho.

Quadro 6 - Quais suas expectativas e objetivos com o curso de espanhol?

(continua)

Quais suas expectativas e objetivos com o curso de espanhol?	
Aluno 7	Aprender a me comunicar no inglês e no espanhol, com vistas a possibilidade de realizar atividades acadêmicas e voltadas à produção cultural indígena.
Aluno 8	Para facilitar a comunicação com os estrangeiros e me preparar para estudo em nível mestrado.
Aluno 9	Proporcionar muito conhecimento haha, me ajudar no curso principalmente.
Aluno 10	Vai me ajudar futuramente nas escolhas de seguir na Universidade.
Aluno 11	Aprender muito, e ter boas experiências.
Aluno 12	Aprender sobre essas duas línguas para poder aprimorar o conhecimento acadêmico.
Aluno 13	Aprender a escrever e falar.
Aluno 14	Aprender a ler e escrever.
Aluno 15	Espero adquirir novos conhecimentos durante o curso de língua estrangeira. O curso será muito enriquecedor para nós acadêmicos.
Aluno 16	Aprender a me comunicar.

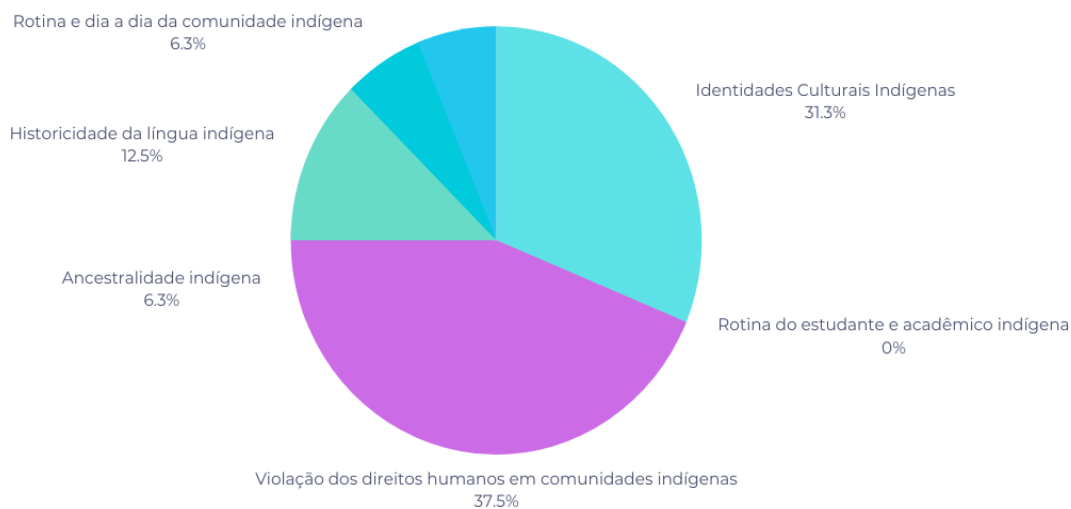
Fonte: Elaborado pela autora.

Através das respostas individuais, podemos perceber que o maior objetivo dos alunos interessados em estudar a língua espanhola é aprender a ler, escrever e falar bem/se comunicar. Também, para obter êxito nas disciplinas, para se preparar para o mestrado e aprimorar o conhecimento acadêmico e pessoal.

Sobre os gêneros textuais, o que gostariam de estudar na língua-alvo era música, biografia, canto, posts em redes sociais e resumo acadêmico. Em relação aos conteúdos que eles gostariam que fossem abordados, o que teve mais indicações foi o tema “Violações de Direitos Humanos em comunidades indígenas (relatos e

vivências)”, em segundo lugar “Identidades Culturais Indígenas”, e outros como “Rotina e dia a dia da comunidade indígena”, “Historicidade da língua indígena”, “Personalidades Indígenas Sócio-históricas” e “Ancestralidade indígena (Cosmologia)”.

Gráfico 10 - Conteúdos que os alunos de língua espanhola gostariam que fosse abordado



Fonte: Dados da autora.

Os resultados obtidos através do formulário me levaram a elaborar os materiais que se encontram em anexo.

4.2 ORGANIZAÇÃO DO CURSO E DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Todo o curso foi organizado no meio digital, desde a inscrição, reuniões de grupo focal, até os encontros de preparação das aulas e as próprias aulas em si. A preparação das aulas, assim como todo o levantamento do material para o curso de língua espanhola para estudantes indígenas foram totalmente feitos pela equipe organizadora do curso considerando os interesses manifestados pelos próprios alunos e a experiência da professora, sempre considerando o que eles queriam aprender.

O curso de espanhol para estudantes indígenas iniciou com uma média de 15 alunos. Vale ressaltar que o curso foi algo novo, então o planejamento não tinha uma

rigidez extrema, para que pudesse ser adaptado nos próximos semestres. No entanto, a organização das aulas através de um cronograma geral nos ajudou a trabalhar com assuntos e temáticas que os próprios alunos tinham interesse.

A partir dessa organização dos conteúdos para as aulas, pudemos criar e desenvolver esse material didático exclusivo para o nosso curso, sendo efetivo quando colocado em prática durante as aulas. Para a elaboração do material, pude contar com a ajuda da monitora e então aluna do curso de Letras da UEPG, Morgana Guimarães, e das orientações das professoras orientadoras, com quem pudemos analisar as necessidades dos alunos e assim desenvolver as temáticas através do espanhol.

Enfatizamos, no decorrer das nossas aulas, a prática decolonial. As aulas foram ministradas “fora” dos moldes tradicionais, sem decoreba, com uma didática baseada na abordagem sociocultural para o ensino de línguas, mas, claro, sem deixar de ensinar a língua espanhola, desenvolvendo as questões identitárias e culturais e temáticas relevantes para as suas realidades.

Esta etapa da pesquisa permitiu que identificássemos a quarta e última categoria de análise, relativa aos elementos no curso que garantiram seu viés decolonial.

4.1.3 Um curso decolonial

De acordo com Rodrigues, Albuquerque e Miller (2019) *apud* Lantolf (2005)

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” (RODRIGUES, ALBUQUERQUE E MILLER, 2019, p. 11) *apud* (LANTOLF, 2005, p. 335).

Conforme os autores, nessa concepção sociocultural 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” (RODRIGUES, ALBUQUERQUE E MILLER, 2019, p. 11).

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. (RODRIGUES, ALBUQUERQUE E MILLER, 2019, p. 11).

De acordo com o conceito da abordagem sociocultural, a língua e cultura estão interligadas, já que juntas retratam as vivências e realidades dos alunos indígenas. A abordagem sociocultural enfatiza que a atividade humana é mediada e nela tem sido investigado o desenvolvimento humano dentro das práticas culturais dos grupos, que supõem o uso de diferentes formas de mediação (RIBAS; MOURA, 2006, p. 130).

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 (RODRIGUES, ALBUQUERQUE E MILLER, 2019, p. 11).

Buscamos trabalhar durante todo o curso apenas com referenciais indígenas, trazendo vídeos de relatos, documentários e músicas produzidas por indígenas, lendas e narrativas orais de diversos povos, pintores, produtores, redes sociais/mídias sociais, poetas, cantores, representantes políticos etc. Sabemos que a América Latina é indígena e conta com diferentes povos e pessoas que formam a nossa história e que, sim, estão presentes na nossa atualidade. A cada aula, trazíamos diferentes povos, juntamente com a cultura do povo, diferentes tipos de organizações, línguas e representatividades.

As aulas foram organizadas a partir do conceito de gêneros textuais e, através deles, os temas eram explorados e abordados por meio da contextualização cultural, como podemos observar no Anexo 6. A partir das narrativas orais, trabalhamos questões de vocabulário, juntamente com os tópicos gramaticais que se faziam presentes, mas não com metalinguagem e, sim, com as suas funções e aplicações dentro do texto, abordando as suas realidades linguísticas, econômicas e culturais.

No decorrer das aulas, eles ficavam admirados com a quantidade de autores, cantores, enfim, personalidades indígenas que eles não conheciam, como as cantoras Sara Curruchich e Anita Tijoux, apresentadas nas aulas disponíveis nos Anexos 10 e 11, trazendo esse universo deles mesmos para eles mesmos, aprendendo sobre a língua e elementos culturais de outros povos (parentes).

A prática decolonial que enfatizamos durante a elaboração e aplicação do curso parte desse pressuposto, de realmente considerar a importância das culturas e saberes indígenas nos nossos estudos, funcionando como uma desobediência epistêmica frente aos saberes que hoje ainda perpetuam na nossa sociedade.

Ao invés de submeter os alunos indígenas ao discurso neocolonial ocidentalizado através do ensino da língua espanhola 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 essa língua como uma ferramenta para *negociação no interior da* língua e para resistir aos discursos do Eu colonizador e do Outro subalterno (RODRIGUES, ALBUQUERQUE, MILLER, 2019, p. 10).

Deste modo, a língua espanhola, no nosso caso, serve como um vínculo de aproximação com os seus parentes, aprimorando a comunicabilidade com os seus ancestrais, e que pela proximidade com as fronteiras, ter o conhecimento da língua espanhola é uma maneira de expandir os seus conhecimentos. Um indígena que vive em uma região próxima à fronteira entre dois países, como Brasil e Paraguai, pode usar o conhecimento da língua espanhola para estabelecer vínculos e trocas culturais com membros de comunidades indígenas do lado paraguaio, facilitando a comunicação e a compreensão mútua. Também, ter fluência em espanhol permite que os indígenas acessem materiais escritos sobre suas próprias tradições, história e rituais, ajudando assim na preservação desses aspectos importantes de sua cultura. A língua espanhola pode servir como uma ponte entre as culturas indígenas e a sociedade envolvente, além de facilitar a preservação da identidade e a busca de oportunidades para as comunidades indígenas.

A língua deve ser abordada de uma maneira que valorize esses povos, essas culturas, os diferentes costumes e identidades étnicas, com o intuito de valorizar e preservar os costumes e a tradição indígena, conservando a prática linguística como a riqueza que ela é.

Foi um aprendizado que se refletiu na nossa prática de ensino, nos tornando mais compreensíveis em relação a, por exemplo, a falta de assiduidade e a adaptar nossas expectativas ao ritmo e às maneiras de aprender dos alunos. Esse foi nosso maior desafio dentro do curso, já que somos professoras não-indígenas, e isso exigiu muita sensibilidade para reconhecer realmente as diferenças culturais.

A elaboração de um curso de língua espanhola para estudantes indígenas que incorpora metodologias ativas e os estudos decoloniais representa um passo significativo em direção a uma abordagem mais inclusiva, culturalmente sensível e emancipadora na educação. Essa combinação de abordagens traz vantagens significativas que vão além do mero ensino de um idioma estrangeiro, e suas repercussões reverberam profundamente na busca por equidade social, no fortalecimento da diversidade e no reconhecimento enaltecido das riquezas das culturas indígenas.

Ao incorporar metodologias ativas, o curso se transforma em uma experiência de aprendizado dinâmica, em que os estudantes não são apenas receptores passivos de conhecimento, mas participantes ativos na construção do próprio conhecimento, como em aulas baseadas em discussões, aprender vocabulário através de jogos, atividades culturais que considerem o país estudado etc. Isso não apenas torna o processo de aprendizado mais envolvente e significativo, mas também empodera os estudantes, estimulando sua autonomia e habilidades críticas.

Os estudos decoloniais questionam o domínio cultural e a hierarquia de saberes que, ao longo da história, marginalizaram sistematicamente as culturas indígenas. Ao adotar essa abordagem, a construção do curso não apenas reconheceu, mas enfrentou os legados do colonialismo, descolonizando o campo educacional e dando voz e dignidade às comunidades indígenas. Essa iniciativa não só fortalece o respeito pelas culturas e línguas indígenas, mas também contribui para a luta contra o racismo estrutural e a persistente desigualdade no sistema educacional.

Além disso, a combinação entre metodologias ativas e os estudos decoloniais respeita e valoriza a diversidade linguística e cultural dos estudantes indígenas. Eles puderam expor suas tradições e culturas através de narrativas, contos ou poesias que refletiram as experiências e perspectivas, participaram de debates sobre questões culturais e sociais de comunidades não ocidentais, analisaram e discutiram textos,

filmes, músicas ou outros meios de comunicação produzidos por autores não ocidentais em sua língua alvo. Isso não apenas promove e valoriza o bilinguismo e o multilinguismo como ativos culturais, mas também reconhece a importância de preservar e revitalizar línguas e culturas indígenas.

Eu, como aluna recém-chegada na pós-graduação e continuando meus estudos sobre a temática indígena, iniciei participando no CEAI, me inserindo e acompanhando os encontros e consultas junto aos alunos indígenas envolvidos. Isso ajudou a compreender suas necessidades, prioridades, conhecimentos prévios e aspirações em relação ao aprendizado de uma língua estrangeira. Os objetivos do curso foram definidos com base nas necessidades dos próprios alunos, descritas nesses encontros, assim como quais eram as suas motivações e como queriam desenvolver essa habilidade.

O que me motivou foi o desafio de ministrar um outro idioma de maneira decolonial para estudantes indígenas, pois isso requer muita responsabilidade e respeito, ainda mais sendo uma professora branca e não indígena. Já havia lecionado aulas de espanhol anteriormente, mas sempre acontecia de seguir um livro didático de alguma instituição, de utilizar gramáticas sem contextualização, ministrando realmente uma aula tradicional de línguas.

Além de se descobrir como profissional, o professor, na busca pela transformação do seu fazer, muitas vezes precisa saber como mudar, vivenciar experiências diferentes das cotidianas, ter um parceiro que possa observá-lo e fazer comentários construtivos, além de saber lidar com certas limitações e/ou falta de estímulos [...] o professor pode seguir o conteúdo do livro didático sem questioná-lo; pode ainda adaptá-lo, complementá-lo com atividades mais significativas. Pode, ao contrário, elaborar o seu próprio material de ensino a partir de compilações ou, então, a partir de sua criatividade. O grau de autonomia do professor vai depender da margem de ação que lhe é concedida [...] (MENEGAZZO, XAVIER, 2004, p. 122-123).

Criar um material que fosse relevante para a vida e os interesses dos alunos indígenas integrando os tópicos culturais, contextos práticos e situações do dia a dia que estivessem alinhados com a realidade deles foi desafiador. Para a elaboração do material, Morgana e eu preparamos as aulas baseadas nos conteúdos pré-estabelecidos, a professora Lígia olhava o material revisando a língua espanhola, e a professora Letícia sugeria adicionar ou retirar conteúdos de acordo com suas vivências indígenas.

A escolha de preparar um material de acordo com os conteúdos estabelecidos foi no sentido de realmente evitar metodologias eurocêntricas. Desconsiderar os livros prontos foi uma maneira de ir na direção de uma metodologia decolonial. Não queríamos aulas monótonas e tradicionais, mas, sim, a participação ativa dos alunos indígenas. A reconstrução de uma “prática outra”, que não a tradicional colonizada, no ensino de língua espanhola e para a prova de proficiência, foi o desafio proposto às professoras envolvidas. A cada aula preparada, esforços eram mobilizados para que se construísse, realmente, uma prática decolonial.

Deixo em anexo o material que foi utilizado no curso. Reitero que foi o que utilizamos para as aulas, mas defendo que ele não é definitivo, pois não há um material definitivo para cursos ministrados na perspectiva decolonial. Servirá como apoio para pessoas que chegarão até aqui por ele, e poderão utilizá-los adicionando ou retirando ideias.

Muitas vezes, depois das aulas, conversamos e achamos que não deveria ter ensinado algo do jeito como ensinamos ou que, na próxima, poderíamos fazer daquele jeito novamente pois funcionou. Tudo foi muito organizado e debatido antes e após as aulas. A presença de uma monitora ajudou muito para a elaboração dos materiais. Ter alguém com o mesmo propósito e com os mesmos olhos em filtrar materiais pensando nas estratégias de aplicação, foi fundamental. Reconheço que seria muito difícil sem ela.

Adotamos abordagens participativas, que valorizassem a contribuição ativa dos alunos integrando elementos culturais das comunidades indígenas ao ensino da língua espanhola, incluindo histórias, canções, tradições orais e outras expressões culturais que se relacionem com os temas abordados no curso. Um dos nossos métodos foi ministrar a aula em espanhol, traduzindo palavras que cujo significado os alunos não soubessem. Quando um novo tema seria abordado em sala, era explicado comparando as semelhanças e diferenças entre o espanhol e as línguas indígenas, considerando a estratégias para permitir que os alunos usem e fortaleçam suas línguas nativas durante o curso.

Reconheço que isso não funcionou totalmente, pois algumas alunas indígenas não falavam a língua do seu povo e isso as deixou constrangidas em participar das aulas. Recebemos o feedback e não hesitamos em nos adaptar conforme o retorno das alunas. Houve muita flexibilidade em atender às necessidades emergentes e às

expectativas dos alunos durante o período do curso. Encontramos outras maneiras de promover a valorização das línguas e culturas indígenas ao mesmo tempo em que ensinamos espanhol, desenvolvendo métodos relevantes e significativos para os alunos.

Devido à similaridade do idioma com o português, os participantes do curso não tinham muita dificuldade em relação ao significado das palavras, mas devido à falta de praticar a oralidade, acabavam inseguros e com medo de arriscar pronúncias. Com o decorrer das aulas isso foi mudando, e as palavras soltas misturadas ao português acabaram virando frases, opiniões e discussões na língua espanhola.

A aquisição de um idioma estrangeiro nos possibilita a comunicação com o mundo e a partir da língua podemos nos expressar como sujeitos críticos perante a sociedade, dentro da universidade, na sala de aula, com o seu povo, com indígenas de outros países e em todos os domínios sociais.

As avaliações eram práticas, ou seja, realizadas através de recursos tecnológicos acessíveis e disponíveis aos alunos, com projetos culturais ou demonstrações de habilidades em situações reais. Aceitar o desafio de ensinar a língua espanhola e, conseqüentemente, aprender (o que mais aconteceu), fez eu me tornar um novo tipo de professora. Não quero ser a que “facilita” o trabalho, seguindo um padrão europeu e uma única forma correta de falar outro idioma, mas de reconhecer e oportunizar culturas e variantes.

Infelizmente o nosso curso se encerrou com apenas um aluno. No decorrer das aulas, muitos não conseguiram conciliar as aulas com os horários da universidade e a rotina da graduação. Por ser realizado no sábado, dia escolhido pela maioria, muitos acabavam precisando estudar, fazer trabalhos, ou então iam para as suas comunidades, onde a internet não era muito boa. Além disso, também queriam passar mais tempo com seus familiares - já que ficavam a semana toda na cidade, e aproveitar momentos de lazer e descanso. Outros justificaram a evasão por não dar conta de conciliar as duas línguas, e acabaram optando pela qual mais tinham interesse em aprender, ou já tinham algum conhecimento.

Apesar de se encerrar com apenas um aluno, o curso foi extremamente proveitoso, já que houve uma grande troca dentro das temáticas trabalhadas e também muita aprendizagem. Continuamos nos dedicando a produzir os materiais e pesquisando da mesma maneira como se fôssemos dar aula para 30 pessoas. No

encerramento, o aluno afirmou que conseguiu aprender bastante e evoluir na língua espanhola nitidamente através da oralidade, conhecendo elementos culturais de novos povos, nos mostrando que essa metodologia foi efetiva. Seguramente esperamos que esse curso tenha uma nova versão, com novos professores, para que mais alunos que não puderam concluir dessa vez tenham a oportunidade de vivenciar essa experiência.

Cada aluno indígena é único, e o processo de elaborar um curso de língua espanhola para indígenas requer um profundo respeito pela cultura, língua e contextos específicos de cada grupo. Portanto, o diálogo constante e a sensibilidade cultural são fundamentais para o sucesso do curso.

Trabalhar com os indígenas é adquirir um novo olhar para as coisas que muitas vezes passam despercebidas para nós que vivemos numa rotina e ritmo diferente, conseguindo parar e respirar, refletir e valorizar as pequenas coisas. Estudar a temática indígena é uma coisa - muito relevante por sinal -, mas ter a oportunidade de conviver e aprender com pessoas indígenas é fascinante.

Em última análise, ao desenvolver um curso de língua espanhola com essas abordagens, estamos trabalhando para criar um espaço educacional inclusivo, crítico e transformador, em que os estudantes indígenas podem se afirmar, se fortalecer e se conectar com suas raízes culturais, ao mesmo tempo em que adquirem habilidades linguísticas valiosas. Essa abordagem educacional é fundamental para a promoção da justiça social, da igualdade cultural e do empoderamento das comunidades indígenas, contribuindo para um mundo mais inclusivo e respeitoso com todas as suas riquezas culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir um curso de língua espanhola para indígenas é altamente relevante por várias razões, especialmente no contexto da educação escolar indígena, já que ter proficiência em espanhol pode abrir portas para indígenas em termos de acesso à educação superior, empregabilidade e oportunidades de intercâmbio cultural.

Considerar as culturas e contextos dos indígenas na elaboração do curso enfatiza a importância desses povos em todos os âmbitos da sociedade, principalmente no ensino superior, já que os empodera e fazem se sentir mais importantes e pertencentes a esse ambiente que muitas vezes os discrimina, valorizando suas línguas e identidades.

Os documentos oficiais norteadores da educação no Brasil e no Paraná citados no decorrer desta pesquisa são fruto de um trabalho coletivo que envolveu o Estado, os profissionais de educação, a sociedade civil e o protagonismo dos povos indígenas, expressando um compromisso de vários sujeitos para a promoção da justiça social e defesa dos direitos dos povos indígenas de toda territorialidade do Brasil.

Precisamos discutir toda essa contextualização histórica sobre os documentos que regem a educação indígena no nosso país. A existência de uma ampla legislação e regulamentação é apenas o primeiro passo, insuficiente por si só, sem medidas governamentais concretas que assegurem a sua efetiva implementação. Esses direitos precisam ser preservados e contemplados por todos os povos na educação indígena, as escolas precisam ser diferenciadas não só no papel, mas na prática também. A conquista dos direitos legais é em si mesma relevante, pois é a partir destas leis que os povos indígenas ganham força e legalidade para cobrar dos governos sua aplicação (BANIWA, 2013, p. 3).

A partir de leituras e considerações fundadas nos estudos decoloniais, meu trabalho pretendeu elucidar não somente o processo da colonização, mas também como realizar um trabalho decolonial cotidianamente, rompendo com o pensamento colonizado que se perpetua na nossa sociedade em termos didáticos, de ensino e de ensino de línguas.

Em relação à língua espanhola, mesmo que o seu ensino não seja obrigatório nas instituições de ensino, há uma grande adesão pela língua nas provas de acesso

ao ensino superior, inclusive no caso específico das provas do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná. A língua espanhola é necessária e fundamental para os diferentes povos étnicos (BACK, 2020, p. 46).

Ter proficiência em uma língua estrangeira é essencial para acessar cursos universitários, materiais de estudo e comunicação acadêmica. É fundamental ressaltar que o espanhol assume um papel de grande relevância no contexto do ensino superior. Ter habilidades no idioma abre as portas para um vasto conjunto de recursos de pesquisa, ampliando consideravelmente o acesso à informação acadêmica e científica.

Atualmente, o acesso não só ao espanhol, mas a todas as línguas estrangeiras pode fortalecer a capacidade de defesa de direitos dos indígenas, participando ativamente da política e tomada de decisões. Um curso de língua espanhola que respeita a cultura e as línguas indígenas pode ser parte integrante de um sistema de educação bilíngue e intercultural. Isso ajuda a equilibrar a preservação das línguas indígenas com a aquisição de línguas adicionais.

Desenvolver um curso de língua espanhola sob uma abordagem decolonial pode ser uma forma de combater os impactos do colonialismo linguístico e promover a igualdade linguística, garantindo que os indígenas não sejam forçados a adotar uma língua que historicamente lhes foi imposta.

A aplicação de metodologias ativas e a integração dos estudos decoloniais na construção de um curso de língua espanhola destinado a estudantes indígenas representam uma abordagem inovadora, de grande pertinência para o campo educacional. Disponibilizar um curso que atende às demandas particulares desses estudantes não apenas contribui para a promoção da equidade educacional, mas também sinaliza um compromisso genuíno com a diversidade e a justiça social na educação.

As metodologias ativas de colaboração enriquecem a experiência de aprendizado, tornando-a mais envolvente e significativa. Elas estimulam a participação ativa dos estudantes, fomentam o desenvolvimento de habilidades práticas e incentivam a resolução de problemas, resultando em um processo educacional mais eficaz e produtivo (LEYVA; SPEED, 2008).

Com o término do curso, avaliamos ter alcançado o principal objetivo a que nos propusemos: analisar a construção de um curso de língua espanhola para estudantes

indígenas, da graduação e da pós-graduação, dentro de uma “perspectiva outra” em relação aos modos tradicionais e convencionais de ensino. Conseguimos ministrar os conteúdos programáticos, atendendo assim a demanda dos estudantes indígenas, juntamente com seus objetivos e anseios.

Foi feito o levantamento do perfil dos indígenas universitários interessados em estudar uma língua estrangeira, e pudemos constatar que eles estavam inseridos no meio acadêmico, em diferentes cursos, e a maioria vive aqui no Paraná. Sobre as experiências prévias e interesses que os indígenas universitários têm em relação a línguas estrangeiras, mais da metade dos alunos nunca tinham estudado uma língua estrangeira, então as poucas experiências relatadas focam no negativo: falta de metodologia adequada, dificuldade com a gramática, leitura e oralidade, dificuldade financeira e de tempo para se manter no curso.

Avaliamos, fazendo o levantamento junto com os indígenas de como deve ser um curso de espanhol para eles. Na avaliação dos próprios indígenas, um curso de língua espanhola deve ser ministrado de forma respeitosa, prezando pelo coletivo, aprendendo junto de maneira colaborativa, utilizando de metodologias diferenciadas, que desperte o interesse e curiosidade. Todas essas respostas vão ao encontro do método co-labor, que enfatiza a importância de trabalhar juntos de forma harmoniosa e produtiva para atingir objetivos comuns (LEYVA; SPEED, 2008), em que garantiu um ensino de espanhol decolonial.

Concluimos as nossas aulas com a sensação de dever cumprido. O nosso foco foi ensinar a língua espanhola de maneira decolonial, objetivando o aprendizado dos alunos indígenas de forma intercultural. O interesse em aprender a língua para fins acadêmicos e cotidianos fez com que os poucos alunos se dedicassem para as aulas, sendo participativos e motivados.

A escolha dos materiais também foi de fundamental importância, já que todo o referencial foi composto por indígenas que habitam na América Latina, gerando representatividade e identificação para/com os indígenas. A língua foi abordada de uma maneira que valorize esses povos, essas culturas, os diferentes costumes e identidades étnicas, com o intuito de valorizar e preservar os costumes e a tradição indígena, conservando a prática linguística como a riqueza que ela é.

Construir, planejar, buscar materiais, conferir fontes e colocar o curso em prática nos desafiou, já que houve uma certa dificuldade em aplicar as práticas

decoloniais, pois geralmente aprendemos uma língua estrangeira de maneira colonial. Então “fugir” do método tradicional e construir um ensino relevante e significativo que se adapte nessa prática outra é realmente provocador. Desta forma, a eficácia da aprendizagem consiste em saber ouvir; na observação atenta da equipe neste feedback dos estudantes; além da flexibilidade que o planejamento semanal dos materiais apoiados no cronograma inicial.

A educação é uma forma dos povos indígenas se apropriarem das questões sociopolíticas não-indígenas de modo que possam decidir quais são as melhores decisões para suas comunidades e povos.

Ao abordar a língua espanhola de maneira sensível e culturalmente relevante, o curso pôde contribuir para a valorização das línguas indígenas e para o reconhecimento da diversidade cultural. Em relação à educação escolar indígena, o desenvolvimento de um curso de língua espanhola que leve em consideração as necessidades e contextos das comunidades indígenas pode contribuir para uma educação mais inclusiva, intercultural e respeitosa da identidade dos alunos.

Como resultado, desenvolver um curso de língua espanhola para indígenas pode ter vários impactos significativos nas comunidades indígenas, no processo de educação e na preservação das línguas e culturas indígenas, além de abrir portas para a educação formal e o acesso a recursos que são fornecidos em espanhol, proporcionando habilidades linguísticas adicionais que possam ser úteis nas interações com o mundo exterior.

As contribuições dos estudantes foram de grande importância para o entendimento de diversos assuntos em sala, como da língua; conhecimento e organização do seu povo; e principalmente de trazer sua cultura, de acordo com a temática trabalhada no dia. A construção do curso buscou aproximar a língua espanhola da realidade dos alunos, promovendo a reflexão sobre esse novo contexto em que estão inseridos.

Construir o curso proporcionou vivenciar uma nova e única experiência. Uma experiência desafiadora diante da construção de uma prática decolonial, que valoriza e reconhece a especificidade dos estudantes indígenas. A busca por materiais e a seleção destes, sem dúvida, é a parte mais conflituosa nesta prática “outra”. A insegurança em não se deixar levar por comportamentos fossilizados das velhas práticas tradicionais de ensino, só podem ser derrubadas diante da participação e

contribuição dos estudantes indígenas e da parceria atenciosa das coordenadoras do projeto. Todos firmados no mesmo objetivo.

De acordo com Morelo (2009), para a maioria dos estudantes indígenas, a língua estrangeira é a terceira língua que eles estão aprendendo, pois em outros contextos usam o português e a língua indígena, então dessa forma, a língua espanhola vai “unir-se ao repertório linguístico que os indígenas já possuem, vai acrescentar conhecimentos, ajudando-os a entender melhor, também, as outras línguas que já estão presentes em seus repertórios” (MORELO, 2009, p. 25).

Encerro meu trabalho com uma frase de Santos e Souza (2021, p. 128): Descolonizar o ensino de uma língua, perpassa por descolonizar a si mesmo, e, como enfatiza Nhandewa (2023, p. 122) “A NOSSA TAREFA É DESCOLONIZAR A ORDEM EUROCÊNTRICA DO CONHECIMENTO!!!”

REFERÊNCIAS

AMARAL, João Paulo Pereira do. **Da colonialidade do patrimônio ao patrimônio decolonial**. Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Rio de Janeiro. 2015. 158 p.

ANJOS, Flavius Almeida dos. O inglês como língua franca global da contemporaneidade: em defesa de uma pedagogia pela sua desestrangeirização e descolonização. **Revista Letra Capital**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2016, p. 95-117.

BACK, Rogério. A língua espanhola no vestibular: o caso do vestibular dos povos indígenas do Paraná. **Revista Eletrônica do GEPPELE**, Fortaleza, ano 6, v. 1, n. 9, p. 36-48, dez. 2020. Acesso em: 08 de mar. de 2023.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, ago. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-33522013000200004>.

BANIWA, Gersem (2006). **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional.

BANIWA, Gersem. Educação Escolar Indígena No Brasil: Avanços, Limites e Novas Perspectivas. **36ª Reunião Nacional da Anped**: UFAM, Goiás, p. 1-13, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/qt21_trabalhoencomendado_gersem.pdf. Acesso em: 09 de dez. de 2022.

BEDIN, Maria Camila. **Espanhol para fins específicos no ensino superior tecnológico e formação docente: articulações, ramos e possibilidades**. 2017. 248 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-31072017-162103/publico/MARIA_CAMILA_BEDIN_rev.pdf. Acesso em: 27 de mai. de 2023.

BENITES, T. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá** impactos e interpretações indígenas. 1. ed. Rio de Janeiro: Contracapa, 2012. v. 500. 120p.

BLANK, Federico. Línguas mais faladas no mundo em 2023. 2023. Disponível em: <https://lingua.edu/pt-br/linguas-mais-faladas-no-mundo/>. Acesso em: 07 de jun. de 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 de jan. de 2023.

BRASIL. Decreto-lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm. Acesso em: 14 de jul. de 2023.

BRASIL. **Lei 10.558**, de 13 de novembro de 2002. Presidência da República - Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10558.htm. Acesso em: 14 de jul. de 2023. Acesso em: 14 de jul. de 2023.

BRASIL. **Lei 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 14 de jul. de 2023.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 14 de jul. de 2023.

BRASIL. **Lei 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 14 de jul. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de Junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). Disponível em www.planalto.gov.br/legislação. Acesso em: 14 de jul. de 2023.

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8. ed. Brasília, Edições Câmara, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cenário Contemporâneo da Educação Escolar Indígena**. Relator: Conselheiro Gerssem José dos Santos Luciano. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf. Acesso em: 22 de ago. de 2022.

BRASIL. **Retificação ao Decreto nº 4.244, 15 de abril de 1942.** Disponível em <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: 27 de fev. de 2023.

CAVALCANTI, Marilda C. Studies on bilingual education and schooling in Brazilian contexts of linguistic minorities. **DELTA**, São Paulo, v. 15, n. spe, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 de set. de 2022.

COUTO, Ligia Paula. **Didática da Língua Espanhola no Ensino Médio.** São Paulo: Cortez, 2016. 168 p.

DAVILA, Mayra Luz Alvarado. **O ensino e aprendizagem da língua espanhola aos indígenas Kokama do bairro de Grande Vitória- Manaus.** 2021. 140 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

DELONG, Silvia Regina. Interdisciplinaridade: a BNCC e o ensino da língua espanhola. In: Anais I Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão da Pós-Graduação em Filosofia da Unespar, 2., 2022, Curitiba. **Anais I Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão Da Pós-graduação em Filosofia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar).** Curitiba: Revista Paranaense de Filosofia – Rpfilo, 2022. v. 2, p. 95-100. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/rpfilo/article/download/7718/5316/23302>. Acesso em: 18 de out. de 2022.

DIAS, C. A. GRUPO FOCAL: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Informação & Sociedade: Estudos, [S. l.], v. 10, n. 2, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/330>.

FRAGA, Letícia. A temática indígena no ensino de língua espanhola. In: WOGINSKI, Gilson Rodrigo; COUTO, Ligia Paula; SOUZA, Renan Fagundes de (Org.). **As identidades e as relações étnico-raciais no ensino de língua espanhola.** Campinas, SP: Pontes, 2018. Cap. 7. p. 117-129.

FRAGA, L.; ANASTACIO, J.; PEREIRA, R. Reexistência indígena na Universidade Estadual de Ponta Grossa: para além do acesso ao ensino superior. **Revista ABPN**, v. 10, p. 243-261, 2018.

FRAGA, L.; ANASTACIO, J. O CEAI como espaço de conciliação entre universidade e sociedade. **MUITAS VOZES**, v. 7, p. 65-74, 2018.

FRAGA, L.; ANASTACIO, J.; PEREIRA, R.; SOUZA, J. I.; GOITOTO, P.; FONSECA JUNIOR, A. F.; QUEIROZ, E. W.; FONSECA, M. F. A criação de um coletivo de estudos e ações indígenas: a trajetória do CEAI. **Humanidades & Inovação**, v. 4, p. 276-287, 2017.

FRAGA, L.; TEIXEIRA, M.; COUTO, L. P. Adesão à prova de língua indígena pelos candidatos ao Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná. In: **XXX EAIC, 2021**, Ponta Grossa. XXX EAIC. Ponta Grossa: PROPESP, 2021.

GOMES, Ana Maria Rabelo. Prólogo. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. **Povos indígenas e escolarização**: Discussões para se repensar novas epistememes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

GONZAGA, Alvaro de Azevedo. **Decolonialismo Indígena**. São Paulo: Matrioska Editora, 2021. 170 p.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **O lugar do saber**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2020.

KUMARAVADIVELU, B. **The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching**. *Tesol Quarterly*, vol. 28, no. 1, p. 27-48, 1994

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods: macrostrategies for language teaching**. Yale University Press, 2003.

LEYVA, Xochitl; BURGUETE, Araceli; SPEED, Shannon (org.). **Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor**. México: Publicaciones de La Casa Chata, 2008. 563 p. Disponível em: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=40038>. Acesso em: 13 de nov. de 2022.

LEYVA, Xochitl; SPEED, Shannon. Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. In: XOCHITL, Leyva; BURGUETE, Araceli; SPEED, Shannon (Org.). **Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina**. Hacia la investigación de colaborar. México D.F., CIESAS, FLACSO Ecuador y FLACSO Guatemala, p. 34-59.

MARTINS, M. S. C. Educação superior indígena, literatura ameríndia e grupo de inglês para Indígenas na UFSCar: alguns relatos. **Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 2, p. 145-155, 11.

MEC. Base **Nacional Comum Curricular**. 2. versão revista. Ministério da Educação. Brasília, 2016.

MENEGAZZO, Rosana E.; XAVIER, Rosely Perez. Do método à autonomia do fazer crítico. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 43, n. 1, p. 115-126, jun. 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-18132004000100009>. Acesso em: 24 de jul. de 2023.

MORELO, Bruna. **O Curso de Inglês para Estudantes Indígenas: contribuindo para a construção de uma política de permanência na UFRGS**. 2009. 86 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras, Departamento de Línguas Modernas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/25991>. Acesso em: 14 de jan. de 2022.

NASCIMENTO, Bruna Caroline Machado do. **LITERATURA INDÍGENA NA ARGENTINA**: a coleção “con nuestra voz” como manifestação de descolonização. 2020. 67 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Letras Português/ Espanhol, Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

NHANDEWA, Gécica Nunes Guarani. **Universidade Território Indígena**. Ponta Grossa: Editora Uepg, 2023. 160 p.

ORTALE, F. L.; FERRI, S. A. C.; SILVA, M. A. R. e. A Pedagogia Pós-Método: o ensino de línguas como compromisso político para além da sala de aula. **Revista de Italianística**, [S. l.], n. 42, p. 176-189, 2021. DOI: 10.11606/issn.2238-8281.i42p176-189. Acesso em: 13 de ago. de 2023.

PARANÁ. **Lei n. 13134 de 18/04/2001**. Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais. Diário Oficial do Estado, Curitiba, n. 5969, 19 abr. 2001.

PARANÁ. **Lei n. 14995 de 09/01/2006**. Ficam asseguradas 06 (seis) vagas, como cota social indígena, em todos os processos seletivos para o ingresso como aluno nas Universidades Públicas Estaduais de Ensino Superior, do Estado do Paraná, para serem disputadas, exclusivamente, entre os índios integrantes da Sociedade Indígena Paranaense. Diário Oficial do Estado, Curitiba, n. 7140, 09 jan. 2006.

PROETTI, Sidney. As Pesquisas Qualitativa e Quantitativa como Métodos de Investigação Científica: Um Estudo Comparativo e Objetivo. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.unifai.edu.br/index.php/lumen/article/view/60>. Acesso em: 27 de jun. de 2023.

PROEXT (Amazonas). Pró-Reitoria de Extensão (ed.). **Sobre ações afirmativas e comunidades tradicionais**. 2019. Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <https://proext.ufam.edu.br/dpa/sobre-acoes-afirmativas.html#:~:text=A%C3%A7%C3%B5es%20afirmativas%20s%C3%A3o%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas,igualdade%20de%20oportunidades%20a%20todos..>

QUADROS, Alexandre Kuaray de. **Racismo: luta diária e desafio do estudante indígena na Universidade Estadual de Ponta Grossa** (UEPG). 2022. 98 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In: El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, p. 93. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*, vol. 13, nº 29, Lima, 1992.

QUIJANO, Aníbal. La colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In: LANDER, Edgardo (org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

RIBAS, Adriana Ferreira Paes; MOURA, Maria Lucia Seidl de. Abordagem sociocultural: algumas vertentes e autores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 129-138, abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/fSdQmSWhQgH7dgScTgx3Qyt/?lang=pt#:~:text=A%20a%20bordagem%20sociocultural%20enfatisa%20que,de%20diferentes%20formas%20de%20media%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 14 de mar. de 2023.

RODRIGUES, Wallace; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; MILLER, Michol. Decolonizing English Language Teaching for Brazilian Indigenous Peoples. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-15, 2019. Universidade Federal do Tocantins. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/43bj8bSQDpQYPjQTX9jK9jb/?lang=en>. Acesso em: 11 de set. de 2022.

SANTOS, Ana Caroline da Silva; SOUZA, Lidyane Maria Ferreira de; FERNANDES, Alexandre de Oliveira. Colonialidade no Ensino de Língua Espanhola: Há caminhos para um ensino de Língua Espanhola decolonial? **Revista Lingua Nostra**, [S.L.], v. 8, n. 1, p. 108-129, 2021. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Edicoes UESB. <http://dx.doi.org/10.29327/232521.8.1-7>. Acesso em: 05 de out. de 2022.

SILVA E NETO, Jhemerson; PERALTA, Deise Aparecida; GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa. Ações afirmativas na pós-graduação: um olhar crítico para programas das áreas de ensino e educação. **Revista de Educação Puc-Campinas**, [S.L.], v. 27, p. 1-20, 14 dez. 2022. Cadernos de Fé e Cultura, Oculum Ensaios, Reflexão, Revista de Ciências Médicas e Revista de Educação da PUC-Campinas. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a6512>. Acesso em: 28 de fev. de 2023.

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da; SANTOS, Raquel de Castro dos; ROCHA, Mírian de Souza Ferreira da. Formação de professores e ensino de línguas estrangeiras no currículo da escola e universidade. In: SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da; SANTOS, Raquel de Castro dos. **Retratos de cursos de licenciatura em Letras/Português-Espanhol**. Curitiba: Appris, 2016. Cap. 2. p. 25-38.

SILVA, Keyde Taisa da; BICALHO, Poliene Soares dos Santos. Uma abordagem decolonial da história e da cultura indígena: entre silenciamentos e protagonismos. **Crítica Cultural – Critic**, Palhoça, SC, v. 13, n. 2, p. 245-254, jul./dez. 2018.

SILVA, Paulo Robério Ferreira. Teoria Decolonial: Horizontes Epistemológicos a partir da Periferia Global Pós-Occidental. In: VII Congresso Em Desenvolvimento Social, 1., 2020, Montes Claros. **Saberes e Direitos em Disputa**. Montes Claros: Universidade Estadual de Montes Claros, 2020. p. 1-5. Disponível em: https://congressods.com.br/wp-content/uploads/2021/03/Resumo_Minicurso-Teorias-decoloniais.pdf. Acesso em: 21 de set. de 2022.

SOARES, Lívia Késsia da Silva Rocha; RAMOS, Adine da Silva; FERST, Enia Maria; SILVA, Graciete Barros. Educação Escolar Indígena no Brasil: avanços e retrocessos ao longo da história da educação. **Educação: Pesquisa em Linguagens, Leitura e Cultura: Pesquisa em Linguagens, Leitura e Cultura**, RR, p. 125-138, 2021.

Disponível em: <https://www.editoracientifica.com.br/articles/code/210102932>. Acesso em: 30 de nov. de 2022.

SOUZA, Raquel; GODOY, Kathya. A escola indígena e as legislações educacionais: um olhar para as políticas indigenistas e indígenas para a educação dos povos Xerentes no estado do Tocantins. **Rebento**, São Paulo, v. 9, p. 23-52, dez. 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/268>. Acesso em: 14 de nov. de 2022.

SOUZA, Tassiana Quintanilha de; OLIVEIRA, Denise da Silva de. **A Inclusão da Língua Espanhola na Educação Brasileira**. 2010. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/visit.php?cid=38&lid=6271>. Acesso em: 23 de jul. de 2023.

TUHIWAI SMITH, Linda. **A descolonizar las metodologías**: investigación y pueblos indígenas. Tradução de Kathryn Lehman. Santiago: Lom Ediciones, 2016.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. São Paulo: Ubu editora, 2019.

VERONELLI, Gabriela Alejandra; DAITCH, Silvana Leticia. Sobre a colonialidade da linguagem. **Revista X**, [S.L.], v. 16, n. 1, p. 80, 19 fev. 2021. Universidade Federal do Paraná. <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v16i1.78169>. Acesso em: 18 de dez. de 2022.

ZEIFERT, Anna Paula Bagetti; AGNOLETTO, Vitória. O pensamento decolonial e a teoria crítica dos direitos humanos: saberes e dignidade nas sociedades latino-americanas. **Revista Húmus**, Rio Grande do Sul, v. 9, n. 26, p. 197-218, out. 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/12077>. Acesso em: 29 de jul. de 2022.

ANEXO A - FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO

Curso de línguas estrangeiras - Inglês e Espanhol
E-mail:
Nome:
Telefone:
Universidade: UEPG UEL OUTRAS
Curso:
Qual seu povo indígena?
Qual é a língua materna do seu povo?
Que línguas você fala?
Você já estudou alguma língua estrangeira antes? Quais?
Se você já estudou alguma língua estrangeira, quais foram suas maiores dificuldades?
Se você já estudou alguma língua estrangeira, em qual nível você parou?
Qual língua você quer aprender no curso? INGLÊS ESPAÑHOL AS DUAS
Quais são as suas expectativas e objetivos com o curso?
Que tipos de coisas você gosta de fazer (ou não fazer)?
O que é importante para você durante as aulas?
Dos gêneros abaixo, quais você gostaria mais de estudar na língua alvo? NARRATIVAS ORAIS PERFIL PESSOAL BIOGRAFIA TEXTO LITERÁRIO RECEITA CHARADA CHARGE CONTO ARTIGO DE OPINIÃO

RESUMO ACADÊMICO
ARTIGO ACADÊMICO
APRESENTAÇÃO ORAL ACADÊMICA
PALESTRA
POSTS EM REDE SOCIAL
PODCAST
VÍDEO
MÚSICA
CANTO
OUTROS:

Conteúdos que você gostaria que fossem abordados ou sugestões gerais:
IDENTIDADES CULTURAIS INDÍGENAS
ROTINA E DIA A DIA DA COMUNIDADE INDÍGENA
ROTINA DO ESTUDANTE E ACADÊMICO INDÍGENA
HISTORICIDADE DA LÍNGUA INDÍGENA
ANCESTRALIDADE INDÍGENA (COSMOLOGIA)
VIOLAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS EM COMUNIDADES INDÍGENAS
(RELATOS E VIVÊNCIAS)
PERSONALIDADES INDÍGENAS SÓCIO-HISTÓRICAS
OUTROS:

ANEXO B - CALENDÁRIO DE ATIVIDADES

Abril

30 – Apresentação do grupo em espanhol: nome, idade, etnia, lugar onde vive, família, quais línguas fala e curso que estuda em UEPG. Apresentação do cronograma e discussão sobre organização geral (clases síncronas, assíncronas, atividades para desenvolver, etc.).

Maio

07 – Clase assíncrona.

14 – As identidades culturais indígenas em América Latina: Os povos indígenas e as línguas indígenas em as diferentes regiões e países. O significado de Abya Yala.

21 – Clase assíncrona

28 – Narrativa oral de uns dos povos estudados em a classe anterior. Em a estrutura de a narrativa, estudar o significado do uso do tempo por os indígenas e trabalhar a questão de os tempos verbais em espanhol.

Junio

04 – Clase assíncrona

11 – Narrativa oral de uns dos povos estudados em a classe anterior. Em a estrutura de a narrativa, estudar o significado do uso do tempo por os indígenas e trabalhar a questão de os tempos verbais em espanhol.

18 – Clase assíncrona.

25 – A partir de uno dos povos estudado em a classe em 14 de maio, estudar a temática de violação de direitos humanos. Estudo de vocabulário relacionado a direitos indígenas e a relatos de experiência sobre esta temática.

Julio

02 – Clase assíncrona

09 – A partir de uno dos povos estudado em a classe em 14 de maio, estudar a temática de violação de direitos humanos. Estudo de vocabulário relacionado a direitos indígenas e a relatos de experiência sobre esta temática.

16 – Clase assíncrona

23 – Estudar uma canção produzida por povos indígenas em língua espanhola que aborde a temática de a ancestralidade. A partir de a canção, aprofundar estudo de vocabulário relacionado a a temática de a ancestralidade e cosmologia e estrutura gramatical utilizada em a canção.

30 – Clase assíncrona

Agosto

06 – Estudar uma canção produzida por povos indígenas em língua espanhola que aborde a temática de a ancestralidade. A partir de a canção, aprofundar estudo de vocabulário relacionado a a temática de a ancestralidade e cosmologia e estrutura gramatical utilizada em a canção.

13 – Clase assíncrona

20 – Lectura de un artículo académico que discuta la rutina de una comunidad indígena. Estudio de la estructura del género artículo académico y verbos relacionados a la rutina de una comunidad indígena. Comparar la vida en la comunidad indígena con la vida de estudiante en UEPG.

27 – Clase asincrónica

Clases sincrónicas: 18 horas

Clases asincrónicas: 21 horas

Total de clases: 39 horas

ANEXO C - DIÁRIO DAS AULAS

Diário das Aulas

A primeira aula foi voltada para a apresentação pessoal (ANEXO D), juntamente com a apresentação do cronograma, sempre enfatizando que era algo que poderia ser modificado conforme fossem surgindo necessidades. Os alunos aprenderam ou relembrou os *Saludos* em espanhol, praticaram algumas expressões e verbos mais utilizados para se apresentar. Também assistiram vídeos; o primeiro foi extraído de um documentário em que uma mulher mapuche fala sobre como foi difícil aprender o espanhol e as situações de racismo que viveu, e o segundo sobre a última falante do povo Yagan, a guardiã da língua. Deixamos como sugestão, ao final da aula, alguns dicionários on-line para sanar dúvidas.

A aula assíncrona foi relacionada com o primeiro conteúdo do curso, os alunos assistiram e ouviram um vídeo que falava sobre mulheres Mapuches, e a partir dele realizavam algumas questões interpretativas e pessoais. Colocamos também uma canção para os alunos desenvolverem ainda mais a escuta do idioma e treinar o vocabulário. Deixamos os estudantes bem livres quanto a resolução das atividades, poderiam ser respondidas através de áudio, vídeo ou então texto escrito em português ou espanhol.

A segunda aula síncrona foi no dia 14 de maio, e teve como tema *Las identidades culturales indígenas en América Latina: Los pueblos indígenas y las lenguas indígenas en las diferentes regiones y países* (ANEXO E), enfatizando as identidades culturais indígenas na América Latina, sobre os diferentes povos e línguas presentes na região. Falamos sobre o censo no Peru, e perguntamos como os estudantes se declarariam se fosse aqui no Brasil. Também, vimos sobre as principais línguas da América Latina, e o que o espanhol herdou do Guarani, Mapudungún e dos Aymaras (palavras indígenas que fazem parte da língua espanhola). Vimos também o significado de Abya Yala, e retomamos palavras que vimos em espanhol para fixar seu significado.

Vale ressaltar que praticamente todas as aulas foram ministradas em língua espanhola. Quando era um conteúdo novo, que eles não tinham conhecimento ainda, era falado em português, mas na maioria das vezes os mesmos afirmavam que

conseguiam compreender bem, que era bom para treinar a escuta do idioma, e quando não compreendiam algum significado, interrompiam e perguntavam. Dessa maneira, as aulas fluíram muito bem, já que a língua se assemelha um pouco com o português e também com algumas palavras da língua indígena, principalmente para aqueles alunos que residem em regiões de fronteiras.

Na aula assíncrona, trabalhamos com um vídeo que falava sobre a identidade indígena, e perguntamos aos alunos o que é ser indígena para eles. Um dos assuntos citados em aula foi sobre os membros da família e as características/descrições físicas, então fizemos uma tabela com as palavras e traduções, para que os estudantes consigam desenvolvê-las no seu vocabulário. Encerramos a aula com os pronomes pessoais, e como tarefa, escrever um texto se descrevendo utilizando os pronomes pessoais e as suas características.

O terceiro encontro síncrono foi no dia 28 de maio, com a inserção do conteúdo sobre as narrativas orais (ANEXO F). Tivemos o feedback de algumas alunas que participaram do primeiro dia do curso que nós não imaginávamos, as mesmas relataram que se sentiram desconfortáveis em participar das aulas porque achamos interessante perguntar para os alunos como tal palavra se falava na sua língua, para acrescentar no nosso material didático e enriquecer ainda mais, mas as mesmas não falam a língua indígena do seu povo, e estão no processo de recuperação dessa língua, achando esse momento embaraçoso.

Esse retorno foi de suma importância para nós, já que pudemos “corrigir” essa situação ainda no começo do curso, para que nenhum outro aluno passasse por esse constrangimento. Durante as aulas, quem se sente confortável de relatar sobre o seu povo ou sua língua, fala de maneira espontânea, e não ‘respondendo’ às nossas perguntas.

Nessa aula, escutamos uma narrativa oral contada na língua espanhola, e a partir dela perguntamos aos alunos se no contexto deles há essas narrativas e como esses conhecimentos dos antepassados são chamados. Trabalhamos com o vocabulário da natureza, bastante abordado na narrativa, como fenômenos da natureza e animais citados. Apresentamos também as cores, exemplificando com a bandeira andina Wiphala, finalizando a aula com um vídeo explicativo.

O vocabulário era sempre baseado nos textos, vídeos ou outro material que norteava a aula, a partir deles ligamos um assunto no outro, utilizando esses exemplos concretos.

A aula assíncrona foi uma continuação do conteúdo da aula, e como tarefa solicitamos que os alunos pudessem levar para a próxima aula uma história narrativa do seu povo, podendo ser uma lenda, receita, costume, como celebram datas comemorativas, etc.

Um dos assuntos citados nas narrativas foi sobre o tempo/natureza. Deixamos palavras e traduções sobre os dias da semana, meses do ano, estações e fases da lua. Também, fizemos uma tabela com as personalidades, profissões e líderes para que os estudantes consigam desenvolvê-las no seu vocabulário.

Na quarta aula síncrona (dia 11 de junho), continuamos o conteúdo das narrativas orais, acrescentando o conteúdo sobre a violação dos direitos humanos, tratando questões como terra e território, e também apresentando produções de povos indígenas da Argentina, juntamente com alguns tópicos gramaticais que se fazem muito presentes na escrita da língua espanhola (ANEXO G).

Na aula assíncrona trabalhamos um pouco mais sobre a violação dos direitos humanos, fazendo uma leitura de um fragmento de uma indígena, extraído das suas redes sociais. A partir dele, fizemos perguntas interpretativas e pessoais. Continuamos com o conteúdo dos povos indígenas da Argentina, apresentando mais um poema e a partir dele, o vocabulário relacionado com o meio ambiente.

No quinto encontro síncrono, nenhum aluno entrou para assistir a aula, então decidimos perguntar para os interessados no curso se o dia e horário estava bom para eles, já que geralmente nos finais de semana eles vão para suas aldeias, e acabam ficando sem conexão de internet, ou então com o sinal instável, prejudicando assim a sua participação no curso. Baseada nas poucas respostas obtidas, seguimos com o curso aos sábados.

A quinta aula foi realizada no dia 02/07, alterando o cronograma e nos mostrando que estávamos suscetíveis a isso. Estudamos sobre a temática da violação dos direitos humanos, em que os alunos treinaram a oralidade realizando leituras de textos norteadores, assistiram e deram relatos de experiência sobre a temática, e discutimos sobre o Dia Internacional dos Povos Indígenas e a sua importância, além vocabulário relacionado aos direitos humanos (ANEXO H).

Estudamos também variados tópicos gramaticais, que estavam presentes nos textos. Como o ensino da língua espanhola foi decolonizada, o nosso foco não era trabalhar somente a gramática isolada como a maioria dos cursos de idioma faz, mas sim inseri-la quando necessário. Quando esses tópicos apareciam em textos e vídeos, exemplificamos na prática a sua função dentro de um texto, o sentido que ele produz, sempre mostrando a sua aplicabilidade e uso.

A aula assíncrona foi retomar sobre os direitos humanos, falando sobre o direito da natureza, e para encerrar essa temática, apresentamos um vídeo sobre o Chile e um documentário sobre os estudantes da faculdade do Chile de agropecuária. Aplicamos questões interpretativas sobre os vídeos, e, no vocabulário, ensinamos sobre frutas, verduras, ervas e especiarias.

A sexta aula foi realizada no dia 09 de julho, repondo o dia em que não tiveram alunos presentes no curso. O tema da aula foi Violação dos direitos da natureza (ANEXO I). Iniciamos a aula com uma notícia que fazia link com a aula anterior, sobre o dia dos povos indígenas, e trabalhamos um texto que foi comentado por partes com os alunos sobre a temática. Um dos gêneros que foi votado pelos alunos foi o artigo, devido a sua importância dentro da universidade. Realizamos uma aula só com o gênero, mas achamos relevante incluí-lo nesse momento.

Gostamos sempre de elucidar o tema que estamos estudando com um vídeo, áudio ou podcast, vimos que funcionou desde o primeiro dia do curso. Graças às tecnologias, temos acesso facilmente a conteúdos produzidos por povos indígenas ou mesmo de instituições governamentais de outros países, onde são divulgados através do Instagram, TikTok, Facebook, YouTube, entre outros.

A sétima aula foi realizada no dia 23 de julho, e estudamos sobre a importância cultural das canções indígenas. Perguntamos se os alunos conheciam cantores indígenas, e depois de ouvir as respostas, se conheciam cantores indígenas que cantam em espanhol.

Como introdução, conhecemos alguns instrumentos mais representativos nas músicas indígenas, e em seguida escutamos uma música da cantora Sara Curruchich, que aborda a importância da ancestralidade e das origens nas suas canções. Exploramos a letra da música e conhecemos um pouco mais sobre a cantora, vimos o conceito de ancestralidade e o que ela representa para cada um, e

para encerrar a aula, assistimos vídeos com a participação da cantora, que englobou e concluiu a temática da aula (ANEXO J).

Na aula assíncrona, continuamos com a temática da aula: música. Apresentamos um vídeo sobre a questão da música com a ancestralidade e língua de um povo, em seguida, questões interpretativas. Os alunos realizaram a leitura de um texto sobre como a música dos povos indígenas revitalizam as línguas, e para aprender mais palavras, vocabulário sobre os instrumentos musicais.

A oitava aula teve a data adiada devido a um evento em que as professoras participaram, e porque o nosso aluno mais assíduo não conseguiu participar na semana seguinte, sendo realizada no dia 18 de agosto. Continuamos com a temática das músicas em língua espanhola, produzida por povos indígenas (ANEXO K).

Iniciamos a aula ouvindo uma canção da cantora Anita Tijoux, analisando as palavras desconhecidas para a ampliação do vocabulário, abordamos alguns tópicos gramaticais como verbos em primeira pessoa, irregulares, as preposições, diminutivo, e conhecemos um pouco da biografia da cantora. Também, estudamos sobre alguns conceitos que são muito importantes para os indígenas e para a língua espanhola: a decolonização e a cosmovisão.

Particularmente, essas duas últimas aulas foram muito proveitosas e prazerosas de trabalhar, a temática nos ajudou a explorar muitos aspectos em relação à língua, e também despertou a curiosidade e o interesse em procurar e pesquisar mais sobre novas culturas, sons, instrumentos, personalidades, enfim, obtivemos um ótimo retorno.

A aula assíncrona foi uma preparação para a próxima aula síncrona, que seria sobre o gênero textual artigo científico. Apresentamos um vídeo de como fazer um artigo, e também um texto para leitura de onde podemos publicar o artigo, além de mapas mentais da estrutura, organização e elaboração de um artigo. Ao final do conteúdo, fizemos algumas perguntas sobre o gênero, e nesse caso, pedimos para responder por escrito e em espanhol, já que foi nossa última aula assíncrona.

Na nossa nona e última aula do curso (27/08), trabalhamos com o gênero textual artigo científico, onde vimos a sua estrutura e organização, além das etapas para a sua produção (ANEXO L).

Iniciamos a aula assistindo um vídeo que resume as principais partes de um artigo e como fazê-lo, logo, vimos cada um desses tópicos isoladamente. Depois,

navegamos por dois artigos online, vendo a sua organização e estrutura. Como última atividade do curso, construímos os passos oralmente de como pensar e organizar um artigo, tendo como tema e referência o nosso curso de línguas.

Essa atividade fechou o nosso ciclo de aprendizagem do curso, pudemos compartilhar ideias e pensar através de outras perspectivas, ficando nítido o aprendizado do aluno e entendimento em relação ao gênero artigo científico.

ANEXO D - PRIMERA CLASE

Saludos

- ¡Hola!
- ¡¿Qué tal?!
- ¡Buenas!
- ¡Buendía!
- ¡Qué gusto verte!
- ¡Buenos días! (Mañana)
- ¡Buenas Tardes! (Tarde)
- ¡Buenas Noches! (Noche)
- ¡Qué gusto verlo!



¿Cómo se saludan en su cultura?

Algunas Expresiones

Sí

sim

No

não

Perdón

desculpa

Gracias

obrigado/a

Por nada

de nada

¿Cuál palabra tienes interés de aprender?

Presentarse

¿Cómo te llamas?

- Mi nombre es _____.
Me llamo _____.
Soy _____.
- Mi nombre indígena es _____ y significa _____.

Edad

¿Qué edad tienes?

¿Cuántos años tienes?

Tengo _____ años.

Pueblo

¿A qué pueblo / nación perteneces?

Soy de la etnia _____ / Soy _____.

¿Cómo se llama la lengua de tu pueblo? _____.

¿De dónde eres?

Soy de _____. (lugar/ tierra indígena / aldea / ciudad)

Soy de _____ pero mi familia vive/ ha venido de _____.

¿Qué te gusta hacer?

- Estudiar
- Trabajar
- Salir
- Comer
- Pasear
- Escuchar música
- Jugar fútbol
- Cantar
- Hacer videos en internet
- Hacer artesanías
- Cocinar
- Hablar
- Bailar
- Leer
- Ver películas
- Aprender
- Deportes
- Coser
- Pintar
- Escribir

Despedirse

Adiós

Nos vemos

Te veo luego

¡Cuídate!

Hasta luego

Hasta pronto

Hasta mañana

Que tenga un buen día.

¿Cómo despedirse en su cultura?**Videos:**

- Extracto de un documental en el que una mujer mapuche habla sobre lo difícil que fue aprender español y las situaciones de racismo que vivió.

Disponível em: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/video?q=tbn:ANd9GcQOAFH7nFGxL7QMvuTByKYyhLT5cpEOe2Isrw>

- Guardianes de la lengua: Yagan (capítulo completo https://www.youtube.com/watch?v=h6PyWm3yK0c&ab_channel=CanalEncuentro)

Temas gramaticales**1ª** YO

EU

2ª TÚ

VOCÊ / TU

USTED

O SR. / A SRA.

3ª ÉL / ELLA

ELE / ELA

1ª NOSOTROS

NÓS

2ª VOSOTROS

VOCÊS

USTEDES

VOCÊS

3ª ELLOS / ELLAS

ELES OU ELAS

Verbo Ser**1ª** YO **SOY****2ª** TÚ **ERES**USTED **ES****3ª** ÉL / ELLA **ES****1ª** NOSOTROS **SOMOS****2ª** VOSOTROS **SÓIS**USTEDES **SON****3ª** ELLOS / ELLAS **SON****Verbo Estar****1ª** YO **ESTOY****2ª** TÚ **ESTÁS**USTED **ESTÁ****3ª** ÉL / ELLA **ESTÁ****1ª** NOSOTROS **ESTAMOS****2ª** VOSOTROS **ESTÁIS**USTEDES **ESTÁN****3ª** ELLOS / ELLAS **ESTÁN****Sugerencias**

- https://www.youtube.com/watch?v=CLwb5bk-PKE&ab_channel=CEUSCHILE
– “Mujeres Mapuche Conectadas con la Tierra” por Jessica Cayupi Llancaleo

- Sugerencia de diccionarios de español en línea:

Linguee - <https://www.linguee.com.br/>

Real academia española - <https://dle.rae.es/>

Reverso Diccionario - <https://diccionario.reverso.net/portugues-espanol/>

Buscapalabra - <https://www.buscapalabra.com/>

ANEXO E - SEGUNDA CLASE

Video Censo Peru. Disponible en:

25. POR SUS COSTUMBRES Y SUS ANTEPASADOS, ¿USTED SE SIENTE O CONSIDERA:
(Lea cada alternativa y rellene solo un óvalo ●)

1 Quechua?

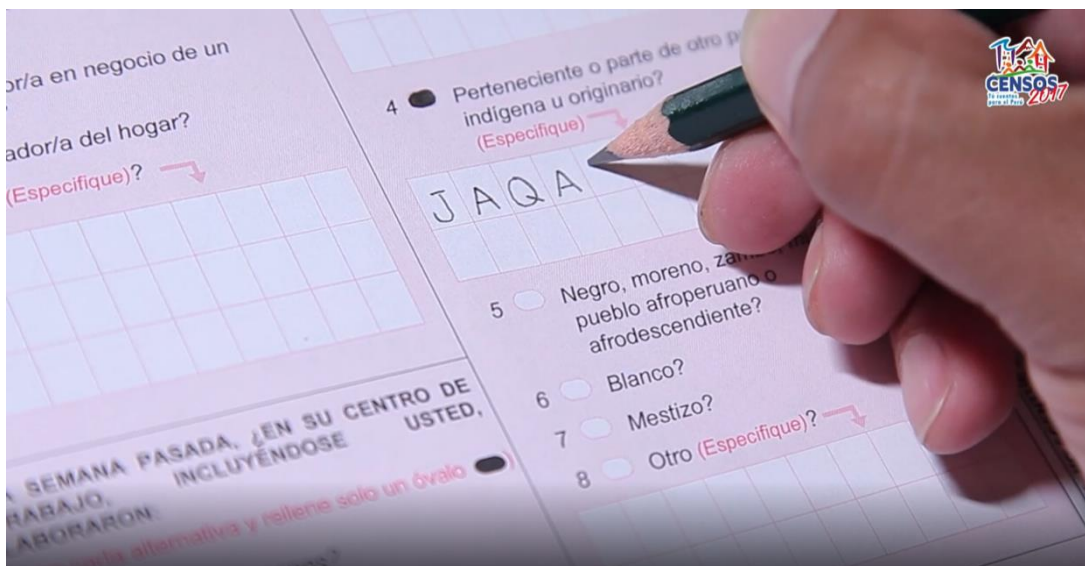
2 Aimara?

3 Nativo o indígena de la amazonía?
(Especifique) →

4 Perteneciente o parte de otro pueblo indígena u originario?
(Especifique) →

5 Negro, moreno, zambo, mulato / pueblo afroperuano o afrodescendiente?

6 Blanco?



Si ese censo fuera aquí en Brasil, ¿cuál sería tu respuesta? ¿Cómo te declararías?

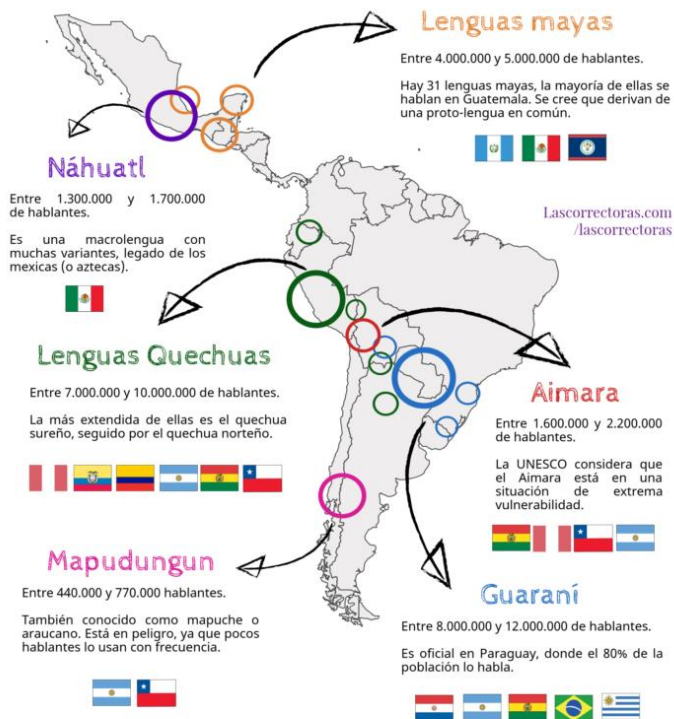
Los pueblos indígenas en América Latina

Se estima que, para el año 2010, vivían en América Latina cerca de 45 millones de personas, lo que representa 8,3% de la población de la región. Naciones Unidas ha sido pionera en la defensa de sus derechos a través de diversos mecanismos y normativas especiales para ello.



Principales lenguas indígenas en América Latina

La diversidad de lenguas en el continente americano es tan grande que sería imposible abarcar todas en un mapa. Estas son solo las más extendidas en América Latina según número de hablantes, una pequeña aproximación hacia la riqueza lingüística y cultural que contienen estos pueblos.



Fuentes: Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina y The Ethnologue: Languages of the World.

Guaraní

Los guaraníes – La Lengua

- La lengua guaraní es heredera de la familia lingüística Tupi-guaraní que dominaba la mayor parte de América del Sur en la época precolombina.
- Llegó a ser una de las “Lenguas generales” durante la Colonia y fue el objeto de la primera planificación lingüística que acompañó la experiencia social y económica de las Misiones jesuíticas en la región.



¿Qué heredó el español del guaraní?

- Catinga (del guaraní katî, mal olor).
- Tapera (del guaraní tapere, casa abandonada).
- Yacaré (< guar. jakare). sobre el agua solo la cabeza
- Coatí / cuatí (< guar. kuaŧî < kuã, ‘dedo’ + ŧî, ‘nariz’). Mamífero de cabeza alargada, de nariz puntiaguda, y uñas curvas.
- Araponga (< guar. guyra ‘pájaro’ pong ‘campana’).
- Piraña (< guar. piraña < pira ‘pez’;+ ñaña ‘malo’). Pez de agua dulce, que vive en grupos, de tamaño generalmente pequeño, de boca armada de numerosos y afilados dientes.

Mapuches- Mapudugun

- Actualmente, **los mapuches son el grupo indígena más numeroso de Chile**. Según los censos de inicios de este siglo más de 1,4 millones de personas se identifican como tales. Viven en la parte central del territorio chileno, aunque también hay un pequeño grupo en la provincia de Neuquén, en Argentina. La mayoría de ellos habitan en zonas urbanas.
- ¿de dónde viene realmente el mapudungún? La respuesta aún no está clara. Esto se explica en parte porque se le considera una lengua "aislada" o "no clasificada".
- Aunque es difícil cuantificar de forma exacta cuánta gente habla este idioma, la cifra está entre las 100 mil y las 250 mil personas.



¿Qué heredó el español del Mapudungún?

Los chilenos y argentinos han heredado varias palabras del mapudungún en su vocabulario. A continuación, te presentamos algunas de ellas:

- Laucha: pequeño ratón
- Pichintún: es decir, poquitito. En mapudungún, "pichi" significa poco.
- Poncho: prenda de abrigo cuadrada, con una abertura en el centro.
- Pucho: colilla de cigarrillo. Algunos dicen que viene de la palabra "puchuln" (dejar sobras o restos) mientras otros dicen que viene del quechua "puchu" (que significa sobrante o residuo).

Aymaras



- Grupo de diferentes pueblos originarios de la meseta andina del lago Titicaca, en América del Sur, que habitan esta región y algunas regiones de los territorios que hoy corresponden del occidente de Bolivia, sureste de Perú, el norte de Chile y Argentina.
- Durante la época colonial se los agrupó bajo la denominación de "aymara" con fines económicos.
- El término "Aymara" deriva de tres palabras compuestas:
 1. "jaya", lejano, antiguo, antepasado;
 2. "mara", año, años;
 3. "aru", voz, lenguaje, hablar.
- Por lo que "jaya mara aru", o simplemente "aymara", significa "lenguaje de los antepasados"



¿Qué heredó el español de los Aymaras?

- Alpaca: animal que conocemos como llama.
- Charca: palabra con la que se denomina a un depósito de agua detenida.
- Chinchilla: Mamífero roedor
- Chuta: labios gruesos o en algunos lugares se refiere a la parte trasera del cuerpo.
- Pincoya: es una sirena rubia; princesa.

VERBO CORRESPONDER

1ª YO CORRESPONDO

2ª TÚ CORRESPONDES

VOS CORRESPONDÉS

USTED CORRESPONDE

3ª ÉL / ELLA CORRESPONDE

1ª NOSOTROS CORRESPONDEMOS

2ª VOSOTROS CORRESPONDÉIS

USTEDES CORRESPONDEN

3ª ELLOS / ELLAS CORRESPONDEN

El significado de Abya Yala

Vídeo disponible en:

¿Cómo llamas/conoces el territorio de América?

Abya Yala

- Es una palabra utilizada como sinónimo de América;
- Tawantinsuyu, Anahuac, Pindorama, Pachamama.
- Abya Yala se configura como parte de un proceso de construcción político-identitaria en el que las prácticas discursivas juegan un papel relevante en la descolonización del pensamiento y que ha caracterizado el nuevo ciclo del movimiento indígena, cada vez más un movimiento de pueblos originarios.

VOCABULARIO DE LA CLASE

- **Etnia**
- **Estereotipo**
- **Prejuicio**
- **Peyorativo**
- **La cifra**
- **Costumbres**
- **Nadie**
- **Rasgos**
- **Pelo**
- **Aislamiento**
- **Coma (,)**
- **Pertenencia**

ANEXO F - TERCERA CLASE

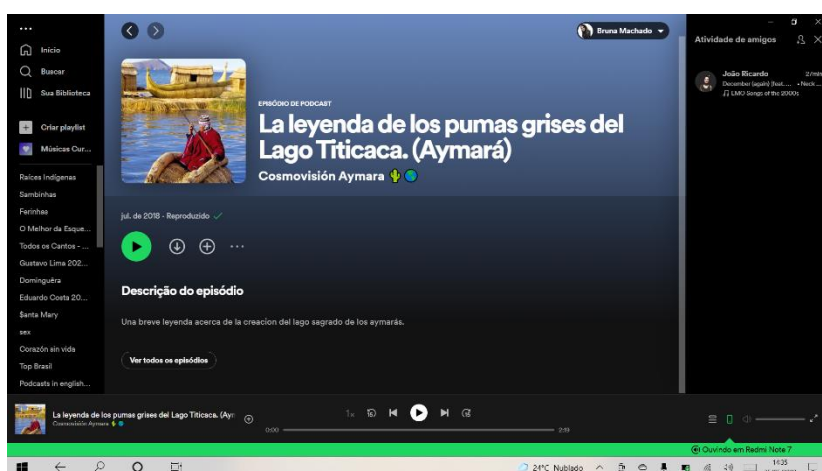
Escucha con atención

Narrativa disponible en:

<https://open.spotify.com/episode/3wUXIzsrFcVjFJieBcQM0H?si=66c463d855ee4c21>

¿De qué trata la narrativa?

La leyenda de los pumas grises del Lago Titicaca



La leyenda de los pumas grises del Lago Titicaca

Cuenta la leyenda que en el fondo del **Lago Titicaca** viven los temidos pumas grises. *Titicaca* significa *Pumas grises* en lengua aymará.

Y la historia no escrita de este pueblo dice...

Apu Qullana Awki creó el mundo, la tierra, el cielo, los animales y a los seres humanos.

Al finalizar su tarea, el *Apu Qullana Awki* subió a los cerros cubiertos de nieve para vivir allí. Y con su voz poderosa les dijo a todos los seres vivos: "*Sean felices. Estén tranquilos en este paraíso que he creado para que todos ustedes vivan en paz*".

En aquellos tiempos, el lago era un valle hermoso. No había envidia ni peleas entre la gente.

El único mandamiento del Apu Qullana Awki fue **no subir a la montaña sagrada**, donde él vivía.

Entonces el hombre le dijo: "*¿Y por qué no vamos a subir? Queremos ser poderosos como él*". Así fue como desobedecieron.

Cuando estaban subiendo al cerro, se escucharon unos terribles rugidos que dejaron a todos sumidos en el terror.

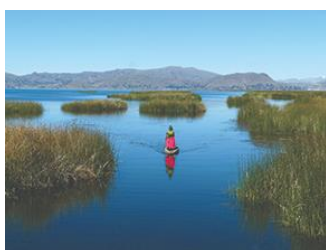
Apu Qullana Awki hizo salir de sus cuevas a muchos pumas grises que devoraron a la gente. Casi todos murieron.

Entonces, el **padre Sol**, *tata Inti*, lloró sin consuelo durante cuarenta días y cuarenta noches. Las lágrimas del Sol fueron formando una laguna, un gran lago que ahogó a todos los pumas. La poca gente que se salvó, dijo: "*qaqa titinakawa...* Ahí están los pumas grises... *Titi-caca*".

Así cuentan los aymarás el nacimiento de su pueblo, agradecidos al Sol, *tata Inti* o Wiracocha y devotos de la *Pachamama* o Madre Tierra.

No seu contexto (familiar/ cultural), como vocês chamam os conhecimentos dos seus antepassados?

Lago Titicaca



https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fblog.viagensmachupicchu.com.br%2F4-curiosidades-sobre-o-lago-titicaca-no-peru%2F&psig=AOvVaw22jHzzCebN2pmvkGie2gqQ&ust=1653592446755000&source=images&cd=vfe&ved=0CA0QjhxqFwoTCOiVnliu-_cCFQAAAAAdAAAAABA1

Naturaleza

En el texto, hay muchas palabras que están relacionadas con la naturaleza.
¿Cuáles son las palabras?

Naturaleza

LAGO - lago

TIERRA - terra

CIELO - céu

CERROS - colinas

NIEVE - neve

VALLE - vale

MONTAÑA - montanha

CUEVAS - cavernas

LAGUNA - lagoa

SOL - sol

LLUVIA – chuva

Puma Gris



https://wikiimg.tojsiabt.com/wikipedia/commons/thumb/d/da/Puma_concolor_puma_4.JPG/1280px-Puma_concolor_puma_4.JPG

Algunos animales

Armadillo



Coatí



Guacamayo



Onza Pintada



Oso Hormiguero



Aguará-guazú



Picaflor





https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcR2wli8tEHZte-IS3zpkzO-SeOzZ62PI_kBJA&usqp=CAU



<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/11/15/entenda-o-que-e-a-wiphala-e-como-a-questao-indigena-na-bolivia-acirrou-a-crise-politica-no-pais.ghtml>

Assistir o vídeo sobre A origem da Wiphala e seu significado, que está disponível em:
<https://youtu.be/myxyvOFaByU>

“El único mandamiento del Apu Qullana Awki fue no subir a la montaña sagrada, donde él vivía”.

“Entonces el hombre le dijo: "¿Y por qué no vamos a subir? Queremos ser poderosos como él". Así fue como desobedecieron”.

"Sean felices. Estén tranquilos en este paraíso que he creado para que todos ustedes vivan en paz".

CERTEZA	X	DUDA
Serán felices		Sean felices
Estarán felices		Estén tranquilos
Vivirán en paz		Vivan en paz

Tarea

Para la próxima clase, traer una narración de tu pueblo, puede ser una leyenda, una receta familiar especial, una costumbre, cómo celebran el cambio de edad o de etapa, etc.

¡Puede ser en portugués o en español!

VOCABULARIO

Divinidad

Envidia

Peleas

Ahogó

Ubicado

Paja

Cerros

Cuevas

Laguna

ANEXO G - CUARTA CLASE

Asistir um vídeo, disponible em:

<https://www.youtube.com/watch?v=tTC5SSmKkI8>

¿De qué trata el video? ¿Cuál es la temática?

¿El video es de cuál país?

¿Qué entendiste de la consulta previa?

Tierra y territorio

¿hay diferencia?

Asistir o vídeo que está disponible em:

https://www.youtube.com/watch?v=_RullDM2rol

En las producciones indígenas, los temas sobre ancestralidad y la manera cómo esos conocimientos son repasados, son valorados. Vamos a leer el siguiente texto que nos muestra eso.

El anciano

Hubo un anciano wichi que no hablaba español pero que era muy amigo de los criollos. Cuenta que cada vez que se encuentra con criollos, cuando éstos se despiden de él, le dicen "A* DIOS". Entonces él dice en wichi: "¿por qué será que mis amigos criollos cuando me ven, me tratan como a un Dios?".

Disponible em: Con Nuestra Voz Creamos, p.70

https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2022-05-21/quienes-fueron-los-criollos-america_3426436/

Halo Solar (kuaray ojae o)

Aporte del estudiante Sipriano (del pueblo guaraní), sobre un fenómeno de la naturaleza que trae una reflexión sobre la forma en que estamos viviendo (incluido en la grabación de la clase).

Wichí

Actualmente, el pueblo wichí enfrenta el desafío de unificar la escritura para afianzar la alfabetización y ampliar los contextos de uso para su lengua.



Disponible em: Con Nuestra Voz Creamos, p. 27. Pelhaya lhäye lhäse (Tormenta y su hija). Santoro Molina. Óleo. 60 x 30.

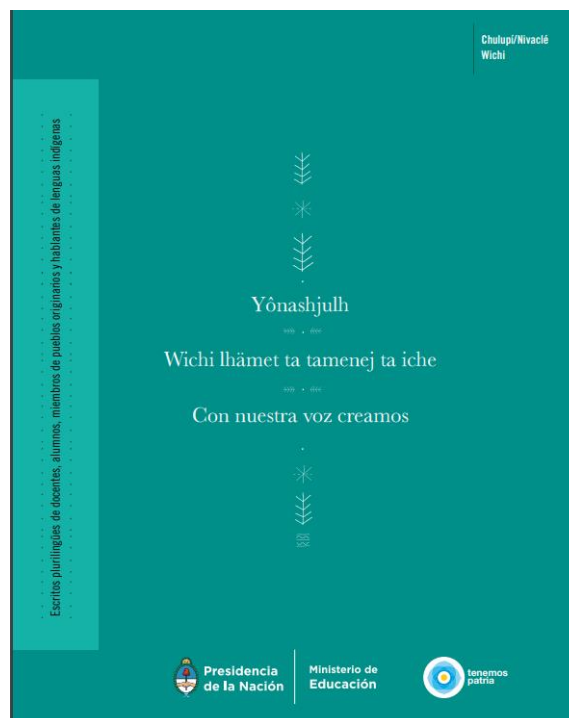


Poesía X Poema

Poema y poesía son cosas diferentes: La poesía es una definición más amplia que incluye numerosas manifestaciones artísticas y formas de expresión, ya el poema es un género literario.

Poema y poesía, sin embargo, pueden ser sinónimos cuando se refieren a una composición poética.

<https://www.diccionariodedudas.com/diferencia-entre-poema-y-poesia/>



Me declaro vivo

Soy el Presente que avanza!!!
 Soy Mapuche por antepasados!!!
 Soy Memoria por convicción!!!
 Causa, efecto, lucha y razón!!!

Soy voz que canta el sol de mi raza hermosa.
 Soy el ayer que vuelve a renacer en cada pedacito de tierra recuperada,
 en cada piedra, en cada viento, en cada resistencia,
 en cada hermano y hermana que se reconoce Mapuche en todo el Wall Mapu.

En cada uno de ellos se levanta la firme Voz “JUSTICIA, TERRITORIO Y LIBERTAD!!!”

Al hacer Konchotun “fortalecemos en forma recíproca nuestra amistad con perpetuidad”, pues para siempre nos necesitamos unos a otros.
 Una misma sangre, una sola lucha, un mismo camino, un solo pensamiento.

Soy agua que baja de la montaña con su llamativa fuerza y transparencia!!!

Soy la descendencia de aquellos que pisaron primero
este suelo, el mismo que el invasor asesina, contamina y
alambra.

Les enseñaré a los hijos de mis hijos y ellos a los hijos de sus
hijos,
para que nunca se muera el espíritu y sabiduría de mi
Pueblo Nación MAPUCHE.

Mientras siga la llama prendida, seguirá circular la imagen
de los ancestros.
Soy el Presente. Me declaro vivo.

Disponível em: Con Nuestra Voz Estamos, p.68

Mapuche- tehuelche

El pueblo mapuche es uno de los pueblos indígenas con más
habitantes en Argentina, y el más numeroso en Chile. Su
territorio tradicional, el Wallmapu, se ubica en la Patagonia
argentina y la Araucanía chilena.

La lengua mapuche, el mapudungun o mapuzungun, fue muy
difundida entre los diversos grupos que poblaban la región
durante el siglo XIX.

Disponível em: Con Nuestra Voz Estamos, p.52

Huarpe

Huarpe que mira el cielo
con su arco y flecha avanzó
a los cerros buscando
la luz de la luna.

El cacique huarpe por
amor a su tierra decidió
la guerra, avanzó con su
arco y flecha.
Él muere pero la luna
guarda sus lágrimas.

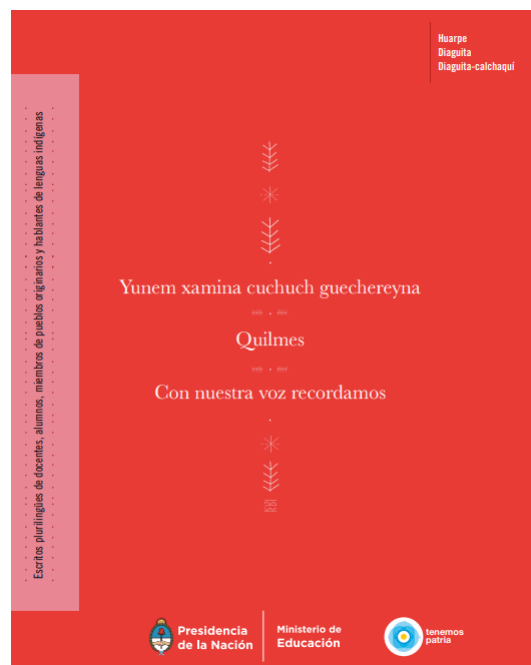
Disponível em: Con Nuestra Voz Recordamos, p.50.



Huarpe

Si por un lado la identidad Huarpe se ocultó como mecanismo de defensa ante la violencia externa, por otro sobrevivió en la transmisión oral. Aunque la mayoría de los miembros del pueblo huarpe –muchos de los cuales se autoidentifican como descendientes– hoy vive en las ciudades, como producto de diversos procesos migratorios, su memoria está en el “desierto” y en los recuerdos y relatos acerca del modo en que vivían sus ancestros.

En el proceso de invisibilización, la lengua que hablaban los huarpes se fue perdiendo.



Acá, una entrevista con una mujer huarpe:

https://open.spotify.com/episode/0NWU7QNgEZ2nx8ul1lq7QE?go=1&sp_cid=3721843de41365f1ab1e4c398b6b4d3a&t=30&utm_source=embed_player_v&utm_medium=desktop&nd=1

UN/ UNO

La palabra española uno tiene dos significados:

1. número cardinal: uno, dos, tres...
2. como artículo o pronombre indefinido: » yo tengo uno.

En ambos casos la palabra uno pierde la letra final -o si va delante de un sustantivo masculino (Apocope).

» Tengo un autocar azul.

<http://dumarti.com/habla/os-terminos-un-e-uno-em-espanhol/#:~:text=Em%20ambos%20os%20casos%20a,%C2%BB%20Tengo%20venti%C3%BAn%20euros.>

Y/ I

En general se usa la **Y**.

EJ: La ciencia **y** la cultura.

Se usa la **E** antes de palabras que empiezan por i e hi.

EJ: Las flores **e** insectos.

Padre **e** hijo.

<https://www.infoescuela.com/espanhol/uso-do-e-e-y-o-e-u/>

O/ U

En general se usa la **O**.

EJ: Color rojo **o** naranja.

Se usa la **U** antes de palabras que empiezan por o y ho.

EJ: Verano **u** otoño.

Las aves emigran en primavera **u** otoño.

TENER

PRETÉRITO

yo tenía

tú tenías

él/ella tenía

nosotros/as teníamos

vosotros/as teníais

ellos/ellas tenían

PRESENTE

yo tengo

tú tienes

él/ella tiene

nosotros/as tenemos

vosotros/as tenéis

ellos/ellas tienen

FUTURO

yo tendré

tú tendrás

él/ella tendrá

nosotros/as tendremos

vosotros/as tendréis

ellos/ellas tendrán

<https://pt.bab.la/verbo/espanhol/tener>

VOCABULARIO

Manifestación

Protesta

Reivindicación

Denuncia

Criollos

Demarcación

ANEXO H - QUINTA CLASE

¿Sabías que tienes un día reservado para celebrar el Día de los Derechos Humanos?

En 1950, la Asamblea General de las Naciones Unidas invitó a todos los Estados y organizaciones interesadas a conmemorar el 10 de diciembre de cada año, como *Día de los Derechos Humanos*, con el fin de celebrar las libertades fundamentales consagradas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos fue el primer documento internacional, emitido en 1948, que abordó en detalle la noción de que existe un conjunto de derechos universales y libertades fundamentales que los gobiernos y los Estados del mundo están obligados a garantizar.

La celebración de este día brinda la oportunidad de renovar el espíritu de la larga lucha de la humanidad por los derechos, la dignidad; contra la desigualdad, la violencia, la exclusión y discriminación; se honra a todas las personas que trabajan para promover y proteger esos derechos y marca la aprobación de la Declaración de 1948 como el ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse.

<https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/efemerides/dia-de-los-derechos-humanos>

Violación de los Derechos Humanos

¿Qué significa eso?

La violación de los derechos humanos indica la vulneración o negación de los derechos de mujeres y hombres, por parte de personas servidoras públicas o autoridades que puedan ejercer poder sobre las personas.

Ante la violación de los derechos humanos, resulta vital incorporar la perspectiva de género cruzada con otras consideraciones socio económicas, físicas y culturales, para dar luz a las situaciones de vida de mujeres tales como: aquellas pertenecientes a grupos étnicos, mujeres migrantes, niñas, adultas mayores, con discapacidad y todas aquellas que por alguna condición adicional se encuentran en una posición de mayor vulnerabilidad.

La Comisión Interamericana de Derechos Humanos reveló que México es el país con más quejas por violaciones a derechos humanos en todo el continente

americano, el 23% de las denuncias presentadas por la OEA fueron procedentes de México, pese a que contamos con 33 organismos defensores de derechos humanos.

<https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/violacion-de-los-derechos-humanos>

Testimonio de Elisa Loncón

Disponível

em:

https://www.facebook.com/watch/?extid=WA-UNK-UNK-UNK-AN_GK0T-GK1C&v=107614424825418

El aporte de los pueblos indígenas en la construcción de país


→ navegar por el sitio y hablar sobre las informaciones.

<https://comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/aporte-pueblos-indigenas-en-la-construccion-de-pais>

COMISIÓN DE LA VERDAD

Reconocer, cuidar y preservar la sabiduría indígena es fundamental para conocer la historia, las realidades culturales e identitarias que conforman Colombia y para la construcción de un país en paz.

PUEBLOS ÉTNICOS | Agosto 18 de 2020



[f](#)
[t](#)
[w](#)
[e](#)

Día Internacional de los Pueblos Indígenas

En 1994, la Asamblea General de las Naciones Unidas declaró el 9 de agosto el Día Internacional de los Pueblos Indígenas como un esfuerzo para reivindicar la diversidad social y cultural del mundo.

"El 9 de agosto de cada año, el Día Internacional de los Pueblos Indígenas es una oportunidad para celebrar estas comunidades y sus conocimientos. El tema de este año gira en torno a la elaboración de un nuevo contrato social con los pueblos indígenas, que esté fundado en los derechos humanos y el respeto a la diversidad cultural, y que no deje a nadie atrás."

— Mensaje de la Sra. Audrey Azoulay, directora general de la UNESCO, con motivo del Día Internacional de los Pueblos Indígenas del Mundo.

<https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/efemerides/dia-internacional-de-los-pueblos-indigenas>



EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES

CCJ aprova projeto que muda nome do Dia do Índio para Dia dos Povos Indígenas

Segundo deputada, a intenção é ressaltar o valor dos povos indígenas para a sociedade brasileira



16/12/2021 - 15:52

Paulo Sergio/Câmara dos Deputados



Compartilhe

JOENIA WAPICHANA

TITULAR EM EXERCÍCIO
2019 - 2023



“ Sou Joenia Wapichana, do povo indígena Wapichana. Eleita pelo estado de Roraima como primeira mulher indígena deputada federal no Brasil.

Nome Civil: JOENIA BATISTA DE CARVALHO

E-mail: dep.joeniawapichana@camara.leg.br

<https://www.camara.leg.br/noticias/840049-ccj-aprova-projeto-que-muda-nome-do-dia-do-indio>

LOS MARCADORES TEMPORALES

Los marcadores temporales son esas palabras que se refieren al momento del tiempo en el que se realiza la acción.

Aquí tenemos algunas palabras empleadas **de acuerdo con el tiempo del discurso**. Esas palabras son adverbios de tiempo que dentro de la oración se convierten en marcadores o referentes temporales.

En presente – Últimamente no consigo salir a paseo.

Ahora no puedo hablar, estoy ocupada.

En pasado – Ayer fue el cumpleaños de Paula.

La semana pasada estuve muy ocupada, por eso no te llamé.

En futuro – Dentro de unos días viajo a Cuba.

En la próxima semana tendré un examen muy importante.

<https://www.preparaenem.com/espanhol/los-marcadores-temporales.htm>

EXPRESIONES TEMPORALES

- ANTES DE
- CUANDO
- DESDE QUE
- DESPUÉS DE
- EN CUANTO
- HASTA QUE
- MIENTRAS
- SIEMPRE QUE
- DENTRO DE
- TRAS

PAGINADELESPANOL.COM

temprano	hoy	esta noche	casi	una vez
tarde	el mes	dos veces	siempre	ya
nunca	cada día	¡LIBRE!	ayer	esta tarde
cada noche	a veces	anoche	la semana	el año
sólo	aunque	todos los días	esta mañana	cada tarde

<https://www.preparaenem.com/espanhol/los-marcadores-temporales.htm>

HABLAR Y DECIR

Verbo Decir

1. “Opinar”, “expresar algo con palabras”

Ejemplo: – Mis amigos (me) dicen que haga un curso de español

– ¿Perdona, qué (me) dices?

2. Expresiones comunes para expresar sorpresa e interés: “¡No me digas!” “¡Qué me dices!”

Verbo Hablar

1. “Articular palabras” (capacidad de hablar)

Ejemplo: – Me duele la garganta. Casi no puedo hablar.

2. “Conversar con alguien”

Ejemplos: – Mañana hablamos, ¿vale?

– He hablado con tu profesor de tus notas.

<https://www.spanish-in-spain.es/curso-de-espanol-expres/curso-espanol-valencia-contardecirhablar/>

TENER Y HABER

Uso

Haber

El verbo haber se emplea en español:

- en el sentido de **existe** (forma impersonal, se conjuga como la tercera persona del singular);

Ejemplo:

Aquí hay un sitio libre.

Tener

El verbo tener se emplea en español:

- con el sentido de **posesión** o contenido + *complemento* *directo*;

Ejemplo:

Tengo un coche nuevo. (*un coche nuevo* = CD)

El libro tiene mil páginas. (*mil páginas* = CD)

<https://espanol.lingolia.com/es/gramatica/verbos/haber-tener>

EL SONIDO DE LA LETRA “G” UTILIZADA EN LA PALABRA INDÍGENA

Sonidos de la "g":

La "g" tiene sonido suave delante de las vocales "a", "o", "u".

Haber

	Presente	Imperfecto	Pretérito	Futuro
yo	he	había	hube	habré
tú	has	habías	hubiste	habrás
él, ella	ha	había	hubo	habrá
nosotros/as	hemos	habíamos	hubimos	habremos
vosotros/as	habéis	habíais	hubisteis	habréis
ellos/as	han	habían	hubieron	habrán

Tener

	Presente	Imperfecto	Pretérito	Futuro
yo	tengo	tenía	tuve	tendré
tú	tienes	tenías	tuviste	tendrás
él, ella	tiene	tenía	tuvo	tendrá
nosotros/as	tenemos	teníamos	tuvimos	tendremos
vosotros/as	tenéis	teníais	tuvisteis	tendréis
ellos/as	tienen	tenían	tuvieron	tendrán

Ej.: Gato, goma, gusano.

La "g" tiene sonido fuerte cuando va delante de las vocales "e", "i".

Ej.: General, gente, girar, colegio.

<http://roble.pntic.mec.es/~msanto1/ortografia/ge.htm>

TRABALENGUAS

De generación en generación las generaciones se degeneran con mayor degeneración.

<https://guiadeidiomas.com.br/trava-linguas-em-espanhol/>

VOCABULARIO

Libertades

Esforzarse

Voluntad

Vulneración

Vulnerabilidad

Costumbre

Pese que

Despojo

Aporte

Testimonio

Pertenecientes

Discapacidad


Defensa

Salvaguardar

Garantizar

ANEXO I - SEXTA CLASE



joeniawapichana  O veto 28 foi DERRUBADO na sessão do Congresso Nacional realizada hoje, (5) na Câmara dos Deputados. A votação foi 414 contra, 39 a favor e 2 abstenções.

Este veto ao Projeto de Lei 5.466, de 2019, de autoria da deputada Joenia Wapichana (REDE-RR) altera o termo "dia do índio" para o "dia dos povos indígenas" e tem o objetivo de garantir aos povos indígenas a utilização de um termo mais adequado e respeitoso à coletividade dos mais de 305 povos indígenas, fortalecendo suas identidades, línguas e religiões.

Dia histórico e de vitória para todos nós indígenas. Dia 19 de abril é o Dia dos Povos Indígenas!

A matéria será promulgada pelo Congresso Nacional.

Extrahección: la violación de derechos en la apropiación de la naturaleza

Eduardo Gudynas

Extrahección es un nuevo término para describir la apropiación de recursos naturales desde la imposición del poder y violando los derechos de humanos y la Naturaleza. La palabra es nueva, pero el concepto es muy conocido. Describe situaciones que, poco a poco se están volviendo más comunes, como emprendimientos mineros o petroleros impuestos en un contexto de violencia,

desoyendo las voces ciudadanas, desplazando comunidades campesinas o indígenas, o contaminando el ambiente.

Extrahección es un vocablo que proviene del latín “extrahere”, que significa tomar algo quitándole o arrastrándolo hacia uno. Es, por lo tanto, un término adecuado para describir las situaciones donde se arrancan los recursos naturales, sea de las comunidades locales o la Naturaleza. En esas circunstancias se violan distintos derechos, y ese precisamente ese aspecto que se pone en evidencia con este nuevo término. Los derechos violentados cubren un amplio abanico, entre los cuales se pueden indicar algunos para tomar conciencia de la gravedad de estas situaciones.

Impactos ambientales, como la destrucción de ecosistemas silvestres, la contaminación de aguas, suelos o el aire o la pérdida del acceso al agua, son todas violaciones de los llamados derechos de tercera generación. Estos están enfocados en la calidad de vida o un ambiente sano. En países donde además se reconocen los derechos de la Naturaleza (como en Ecuador), hay emprendimientos extractivos que son claramente incompatibles con el mandato ecológico constitucional.

Los derechos de las personas están afectados de muy diversas maneras. Repetidamente se incumplen las consultas previas, libres e informadas a las comunidades locales, o se fuerzan sus resultados, como ha sido denunciado en varios proyectos en los países andinos. También existen violaciones cuando se impone el desplazamiento de comunidades, como sigue ocurriendo con las explotaciones mineras de la región de Carajás en Brasil. En los sitios donde hay emprendimientos funcionando, se escuchan denuncias de violaciones a los derechos de los trabajadores, sea en su sindicalización, como en seguridad o condiciones sanitarias (como ha sido reportado por los trabajadores del carbón en Colombia). [...]

“[...] ¿Es necesaria la nueva palabra extrahección para describir estas situaciones? Por cierto, que lo es. Es que estas violaciones a los derechos humanos y de la Naturaleza no son meras consecuencias inesperadas, o producto de acciones aisladas llevadas adelante por individuos descarriados. Esta es la justificación empleada varias veces por sectores gubernamentales o corporativos, con la finalidad de separar sus actividades de esas violaciones. Esa postura es inaceptable”.

<https://www.iade.org.ar/noticias/extraheccion-la-violacion-de-derechos-en-la-apropiacion-de-la-naturaleza>

→ Leitura do texto, comentando por parágrafos e tirando dúvidas sobre o vocabulário.

¿Leemos otro texto?

→ Mostrar o artigo a seguir, navegando pela página.

<https://www.scielo.br/j/rdp/a/dqvjxnfmcnhvxv4hxmhzsvb/?Lang=es>

¿Cuál es el tema del texto? ¿Puedes identificar el género?

→ Trabalhar questões sobre a organização do texto, sobre a violação da natureza e sobre a visão do país.

El texto que acabamos de leer es un artículo. ¿Cómo se estructura un artículo científico?

ARTÍCULO

1. Título: deberá expresar el objeto de estudio de forma breve, precisa, contextual y temporal.

2. Autor: aquí pondrás tu nombre y el de tu compañero/a (si es que trabajas en grupo); además de sus correos electrónicos e institución.

3. Resumen/Abstract: Resumen y palabras clave en portugués y en otro idioma.

4. Introducción: ¿Cuáles son las preguntas respondidas en el artículo? ¿Cuál es el fundamento de la investigación? ¿Qué se sabía (o no se sabía) sobre el tema tratado?

5. Desarrollo: esta es la etapa con mayor cantidad de contenido. El desarrollo está formado por otros apartados y subapartados. Son ellas:

- Metodología: ¿cómo se realizó el estudio? ¿Qué metodología guió los procedimientos, el escenario de la investigación y la recolección de datos?

Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo
2006 set-dez; 18(3):265-74

METODOLOGIA DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA NA ÁREA ODONTOLÓGICA E O ARTIGO CIENTÍFICO COMO FORMA DE COMUNICAÇÃO

BIBLIOGRAPHIC RESEARCH METHODOLOGY IN DENTAL AREA AND SCIENTIFIC ARTICLE AS A WAY OF COMMUNICATION

Vera Regina Casari Boccato*

RESUMO

A pesquisa científica na área de Odontologia tem por objetivo estudar os problemas do complexo buco-maxilo-facial, visando obter novos conhecimentos para a adoção de técnicas de diagnóstico, de terapias e de atitudes preventivas como a educação em saúde bucal, voltadas ao tratamento e/ou reabilitação de pacientes com disfunções e doenças da boca e dos dentes. Dentro desse contexto, este trabalho propõe-se apresentar a metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica, enfatizando os procedimentos de elaboração e divulgação da pesquisa, por meio de um trabalho estruturado e condizente com as normas estabelecidas no meio científico nacional e internacional. O artigo de periódico como forma de comunicação do trabalho científico será tratado com maiores detalhes, ressaltando-se seus tipos, finalidades, estrutura, normalização e redação científica.

DESCRITORES: Pesquisa bibliográfica - Pesquisa científica - Periódico científico - Artigo de periódico - Odontologia

ABSTRACT

The objective of scientific research in the dental area is to study the problems in bucomaxillofacial complex, seeking to obtain new information for the adoption of diagnostic, therapy, and prevention techniques, such as oral health education toward the treatment and/or rehabilitation of patients with mouth and teeth disorders and diseases. Within this context, a bibliographic research methodology in dental area is proposed, emphasizing the procedures of elaboration and promotion of the research, through structured work, and in accordance with scientific standards established on a national and worldwide basis. Journal articles as a means of communication of scientific research will be addressed in full details, highlighting its types, objectives, structure, standardization, and scientific writing.

DESCRIPTORS: Bibliographic research - Scientific research - Scientific journal - Journal article - Dentistry

- Resultados: presentación de los resultados encontrados durante la investigación. Si es necesario, demuestre el análisis estadístico.

- Discusión: ¿qué significan los hallazgos? Interpretación de resultados.

6. Consideraciones finales: reanudación general del trabajo, informando nuevamente el objetivo y lo realizado en la investigación. Finalmente, se presentan las conclusiones a las que se llegó, su relación con las hipótesis planteadas, además de informar las posibilidades de continuar el trabajo.

7. Referencias bibliográficas: se debe hacer referencia a todas las fuentes utilizadas, según ABNT.

<https://orientacion.universia.edu.pe/infodetail/orientacion/consejos/como-se-estructura-un-articulo-academico--5626.html>

Hasta ahora, hemos trabajado en nuestras clases sobre los pueblos indígenas que están presentes en América Latina.

Queremos señalar que también hay la presencia de pueblos originarios por todo el mundo.

→ Trabalhamos até agora com os povos indígenas da América Latina, mas há também a presença de povos originários por todo o mundo. Exibir o vídeo a seguir sobre esses povos e conversar sobre a temática.

<https://www.youtube.com/watch?v=zZzfxwC0hQg>

VOCABULARIO

Extrahección
Desoyendo
Desplazando
Descarriados

ANEXO J - SÉPTIMA CLASE

¿Conoces a cantantes indígenas?

¿Conoces a cantantes indígenas que cantan en español?

Las músicas indígenas y su importancia cultural

La música desde siempre ha sido un elemento de comunicación que permite transmitir conocimiento y experiencia. Para las comunidades indígenas, la música es un medio para preservar su cultura y su sabiduría, ya que, al entonar melodías ancestrales, los pueblos indígenas se conectan entre generaciones y mantienen vivas sus enseñanzas.

Cada sonido de las músicas indígenas lleva consigo parte de naturaleza, ancestralidad y una cultura milenaria que se ha transmitido por generaciones.

Más que canciones, las interpretaciones musicales de los pueblos indígenas son homenajes con un significado espiritual que conjuga el respeto y el equilibrio con la naturaleza. Así, a través del canto y la danza, se manifiesta la sabiduría y el conocimiento ancestral que comunica a las comunidades con la tierra. Con los sonidos de instrumentos musicales se hace un homenaje a los padres espirituales, a los árboles y a la naturaleza.

Existen melodías para cada acontecimiento de la vida, para abrir y cerrar ciclos, para agradecer, para limpiar la mente y para conectarse con la espiritualidad. Las músicas indígenas son parte esencial de la vida de las comunidades, y su profundo significado es un patrimonio cultural inmaterial que debe ser conservado y respetado.

La música expresa armonía con la naturaleza, acompaña los rituales de nacimiento, siembra y conecta a los indígenas con el universo y la creación. Como guardianes de las tradiciones de su comunidad, estos pueblos rinden homenaje a la madre Tierra y a lo que la habita, a través de la música y la danza.

<https://www.radionica.rocks/analisis/musicas-indigenas-serie-diversidad-de-dialogos>

Algunos de los instrumentos más representativos de las músicas indígenas son:

La Gaita: El sonido de la gaita imita los sonidos de la naturaleza. La gaita es un instrumento que se ha transformado desde su origen ancestral, y se fusionó con las músicas de las culturas negras e indígenas del caribe.

El Charu: Es una flauta de carrizo Arhuaca, con una embocadura similar a la de las flautas de Oriente medio. Es uno de los instrumentos más importantes en la música y tiene un carácter sagrado cuando se utiliza en ceremonias.

El tambor: Uno de los instrumentos ancestrales que hace parte de la trifonía de los pueblos indígenas, es un instrumento de percusión cilíndrico de doble parche.

El acordeón: Es un instrumento de fusión cultural que no hace parte de los sonidos ancestrales; por lo que se utiliza en las músicas indígenas de manera informal. Algunos pueblos indígenas encontraron en este instrumento una forma de recrear las melodías ancestrales, para llegar con mayor facilidad a la fiesta de su comunidad, sin perder la identidad ni la esencia de su cultura.

<https://www.radionica.rocks/analisis/musicas-indigenas-serie-diversidad-de-dialogos>

Escucha atentamente la siguiente canción:

<https://www.youtube.com/watch?v=qwUnFHA3XKQ>



Sara Curruchich - Mujer Indígena

Yo, he nacido entre
montañas

Entre tejidos de tierra, aire
y agua

Y Fuego, palabras sin
miedo

Como aquel danzante en
la esquina del universo.

Soy un granito de maíz en
el surco del tiempo

Sembrada en un vientre,
en un vientre de barro

Con rocío y canto de sol,

Esto es lo que soy,

Esto es lo que soy

CORO

Como mis abuelas con su
alma guerrera

Como la tierra yo tengo
piel morena

Soy mujer indígena, nieta
de la luna

Esta es mi fuerza. (Bis)

Ri nuk'aslem achiel k'a jun
kem (Mi vida es como un tejido)

Chi Jujun, chi jujun, nu tün
ri' ri xtäq b'ätz' (uno por uno los
hilos van formando el lienzo)

Keri' k'a ri qab'ey, man
ruyonilta petenëq (Así pues, son
nuestros caminos, no vienen
solos)

ri ati't säq kiwi' säq
kijolom ek'o pe (Abuelas de
cabellos blancos y pensamientos
sabios nos guían y acompañan)

Yin, In achiel jun juyu' (Soy
como una montaña)

Ri watit kitikonkan ri
uchuq'ab' pa nuk'u'x (Mis abuelas
sembraron valentía en mi alma)

pa nuch'akul, pa nutz'umal,
pa nutzub'äl, (en mi cuerpo, en mi
piel, en mi mirada)

Ruma' ri manjun xtin xib'ijta
wi', manjun xkisilanta (Por eso no
tengo miedo, no voy a callar)

Po Pa nuqul naläx chuqa ri
q'aq', (Porque mi voz es
nacimiento de fuego)

pa nuch'akul k'o ri
k'uxlabë'l, (mi ser guarda la
memoria)

jare' ri nuxe'el (Y este, es mi
origen)

Traigo en mi camino, en
mis entrañas

La historia de mi abuela, de
madre y mis hermanas

sin miedo ante el sistema
resistiendo estamos

Nos reafirmamos,

¡aquí seguiremos
levantándonos!

Con el Latido fuerte,
con latido valiente,
con latido de fuego,
con digno latido rebelde,
esto es lo que soy.

CORO

¿Quién es Sara Curruchich?

De origen maia y kaqchikel, Sara es cantante y compositora, además de tocar la marimba y la guitarra. Como muchas mujeres indígenas, pasó su adolescencia trabajando en el campo, estudiando y ayudando en las tareas del hogar. Formó parte del grupo de rock “Sobrevivencia” y también de un grupo femenino de marimba llamado “Teclas en Armonía”. Comenzó a ganar reconocimiento internacional en 2016, cuando cantó por segunda vez acompañada por la Filarmónica de Dresde (Alemania). Ganó el Premio Nuevo Artista en 2015, otorgado por la Fundación Dante Alighieri. Siempre comprometida, en sus entrevistas Sara denuncia la ocupación de tierras por parte de empresas multinacionales, además del asesinato de líderes indígenas.



<https://medium.com/@desabafos/m%C3%BAsica-contempor%C3%A2nea-e-ind%C3%ADgena-cantores-para-conhecer-baf92e4b90e1>

El tema de sus canciones

Sara Curruchich es la primera cantautora indígena guatemalteca en llevar sus cantos en kaqchikel -su idioma materno- y español a nivel internacional. Su voz y su mensaje de amor, conciencia, respeto y defensa por la vida en todas sus formas, la han convertido en portadora de luz y esperanza para muchas mujeres y hombres.

Como cantautora, desde sus inicios en San Juan Comalapa, Sara Curruchich ha llevado su mensaje a muchos rincones de su país, presentándose en comunidades rurales, así como en teatros e importantes escenarios de Guatemala.

Su producción musical dialoga con diversos géneros como el rock, el folk y la música tradicional maya kaqchikel. Su voz ha sido reconocida no solo en el espacio del arte y la música, sino en diversas comunidades y espacios de discusión social y comunitaria, ya que tiene un alto compromiso con la memoria histórica. Se ha presentado en importantes escenarios de Suramérica, Centroamérica, Norteamérica y Europa.

<https://saracurruchich.com/biografia/>

Esto es lo que soy

Como mis abuelas con su alma guerrera
Como la tierra yo tengo piel morena
Soy mujer indígena, nieta de la luna
Esta es mi fuerza. (Bis)

→ Explorar a letra da música com relação a ancestralidade, juntamente com o vocabulário.

Traigo en mi camino, en mis entrañas
La historia de mi abuela, de madre y mis hermanas
sin miedo ante el sistema resistiendo estamos
Nos reafirmamos,
aquí seguiremos levantándonos!

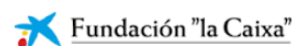
Con el Latido fuerte,
con latido valiente,
con latido de fuego,
con digno latido rebelde,
esto es lo que soy.

La Ancestralidad - ¿qué es?



Diccionario de la lengua española Edición del Tricentenario Actualización 2021

Consulta posible gracias al compromiso con la cultura de la



por palabras

Escriba aquí la palabra

Consultar

ancestral

Del fr. *ancestral*.

1. adj. Perteneciente o relativo a los antepasados.
2. adj. Remoto o muy lejano en el pasado. *Tiempos ancestrales*.
3. adj. Procedente de una tradición remota o muy antigua. *Ideas, fiestas ancestrales*.

Real Academia Española © Todos los derechos reservados

<https://dle.rae.es/ancestral?m=form>

→ Comentar sobre o significado da palavra baseado no dicionário e escutar dos alunos o que essa palavra significa para eles.

Logo após, apresentar um vídeo muito ilustrativo e didático, em que a cantora Sara Curruchich canta sobre os ensinamentos dos povos originários, em especial do seu povo, Maya Kaqchikel de Guatemala.

<https://www.youtube.com/watch?v=jwVpOOi1PzY>

Em seguida, apresentar um vídeo disponível no Facebook, em que a mesma cantora comenta brevemente sobre o início da sua carreira, do seu povo e de como o tema das suas canções remetem as suas origens.

<https://fb.watch/erNS58niro/>

Se puede escribir cachiuel, cakchiquel, caqchikel o kaqchiquel.

Sus principales asentamientos se localizan en 54 municipios distintos. Principalmente en los departamentos de Chimaltenango, Sacatepéquez, Sololá, Suchitepéquez, Guatemala y algunas áreas de Escuintla y Baja Verapaz.

Lengua

La lengua Cachiuel o “cachiquero”, es la lengua del pueblo Kaqchikel, su significado deriva de Cak significa rojo y chi boca o idioma, siendo el quel sufijo del sustantivo. Poseía categoría de idioma oficial y franco durante la época precolombina, tanto en actividades de estado como a otros niveles.

Actualmente forma parte del grupo quicheano de lenguas, que a su vez es parte de la familia lingüística máyense. Cuenta aproximadamente con 1.032,128 hablantes en todo el país. Hoy en día, la educación bilingüe sigue presente es las escuelas de primaria de los kaqchikel.

<https://pueblosindigenas.es/guatemala/kaqchikel/>

Creencias religiosas y costumbres

Para los kaqchikel la Luna es de suma importancia por lo que la honran realizando actividades diferentes en cada una de fase. Creen que la vida no tiene fin ya que tiene un ciclo interminable que se desarrolla en torno al sol.



Mantienen una relación directa con la naturaleza que se refleja en los cultivos y vida cotidiana, relacionan los cuatro posibles colores del maíz (blanco, amarillo, rojo y negro) con los cuatro puntos cardinales.



Utilizan gran variedad de instrumentos musicales tradicionales como timbales, marimba, el tamborón, pitos de barro y hueso, caracoles, tuncules y tunes para enaltecer y fomentar la importancia de la música y la danza maya kaqchikel; Cambiando de vestimenta por baile.



<https://pueblosindigenas.es/guatemala/kaqchikel/>

VOCABULARIO

Siembra
 Hogar
 Cantautora
 Rincones
 Maíz
 Surco
 Sembrada
 Rocío
 Latido



ANEXO K - OCTAVA CLASE

Escucha atentamente la siguiente canción de Anita Tijoux, Vengo.

<https://www.youtube.com/watch?v=qwUnFHA3XKQ>

Vengo - Anita Tijoux

Vengo en busca de respuestas
 Con el manojo lleno y las venas abiertas
 Vengo como un libro abierto
 Ansiosa de aprender la historia
 No contada de nuestros ancestros
 Con el viento que dejaron los abuelos
 Y que vive en cada pensamiento
 De esta amada tierra

Tierra, quien sabe cuidarlo
 Es quien de verdad la quiere
 Vengo para mirar de nuevo
 Para ver lo' sitios y despertar el ojo ciego
 Sin miedo, tú y yo
 Descolonizemos lo que nos enseñaron
 Con nuestro pelo negro, con pómulos marcados
 Con el orgullo huido en el alma tatuado

Vengo con la mirada
 Vengo con la palabra
 Esa palabra hablada
 Vengo sin temor a no perder nada

Vengo como el niño que busca de su morada
 La entrada al origen, la vuelta de su cruzada
 Vengo a buscar la historia silenciada
 La historia de una tierra saqueada

Vengo con el mundo y vengo con los pájaros

Vengo con las flores y los árboles, sus cantos

Vengo con el cielo y sus constelaciones

Vengo con el mundo y todas sus estaciones

Vengo agradecida al punto de partida

Vengo con la madera, la montaña y la vida

Vengo con el aire, el agua, la tierra y el fuego

Vengo a mirar el mundo de nuevo

Vengo con mis ideas como escudo
 Con el sentir humano a vivir este mundo

Donde el hombre nuevo busca el contrapunto

Vengo, mano

Vengo como tú en busca de la huella, de la pieza del árbol

Y de su corteza que guarda en su memoria que el canto de victoria

Cuando vimos de la tierra lloramos con tal euforia

Ya abrimos así nuestros brazos tan encandilados

Así nos acurrucamos al origen de los tiempos
 A la fuente el universo donde yace el sentimiento de vivir este comienzo

Vengo con la sangre roja
 Con los pulmones llenos de rimas en mi boca

Con los ojos rasgados, con la tierra en las manos

Venimos con el mundo y venimos con su canto

Vengo a construir un sueño
 El brillo de la vida que habita en el hombre nuevo

Vengo buscando un ideal
 De un mundo sin clase que se puede levantar

CORO

Vengo a mirar el mundo de nuevo

Vengo en busca de respuestas
 Con el manojo lleno y las venas abiertas, vengo

Vengo buscando un ideal
 De un mundo sin clase que se pueda levantar, vengo

Con nuestro pelo negro, con pómulos marcados

Con el orgullo huido en el alma tatuado

Vengo

Análisis del vocabulario

- Manojos= monte
- Venas= veias
- Descolonizemos= descolonizemos
- Pómulos= bochechas/ maçã do rosto
- Huido= fugido
- Huella= señal / impressão digital
- Encandilados= escandalizado
- Acurrucamos= nós nos aconchegamos

Verbos en Primera Persona

Los verbos en primera persona son aquellos que indican que una acción la realiza el emisor del enunciado o que esta recae sobre él. Por ejemplo: *Jamás sentí algo igual en mi vida.*

De este modo, la primera persona es aquella que marca que el emisor es el mismo sujeto de la acción que expresa el verbo y, de acuerdo con el número, puede ser:

Primera persona del singular: El emisor es un sujeto individual y se corresponde con el pronombre *yo*.

Por ejemplo: *Yo nunca visité París.*

Primera persona del plural: El emisor es un sujeto colectivo, es decir que se trata de más de un individuo, y se corresponde con el pronombre *nosotros*. Por ejemplo: *Nosotros nos ocuparemos de los detalles.*

<https://www.ejemplos.co/verbos-en-primera-persona/#ixzz7bo3bBpiv>

Verbo VENIR – Irregular

1ª persona es distinta y las otras con cambio vocal E => IE

VENIR

VENGO

VIENES

VIENE

VENIMOS

VENÍS

VIENEN

**Vengo con el mundo y vengo con los pájaros
Vengo con las flores y los árboles, sus cantos
Vengo con el cielo y sus constelaciones
Vengo con el mundo y todas sus estaciones [...]**

Las Preposiciones

Las preposiciones son palabras invariables, o sea, no cambian ni de género ni de número la oración. Sirven para introducir o relacionar palabras o grupos de palabras en una oración.

Vamos a ver la lista que actualmente recoge la RAE (23 preposiciones):

a, ante, bajo, (cabe), con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, (so), sobre, tras, (versus), (vía).

https://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/21003232/helvia/sitio/upload/29___conoce_la_lengua___preposiciones_1.pdf

**Vengo con el mundo y vengo con los pájaros
Vengo con las flores y los árboles, sus cantos
Vengo con el cielo y sus constelaciones
Vengo con el mundo y todas sus estaciones [...]**

Anita Tijoux

Muchos la llaman “*La Lauryn Hill de América del Sur*” y otros la llaman “*La Heroína del Hip-Hop en Chile.*” Ella simplemente es: Ana Tijoux.

Ana lleva construyendo sueños desde “1977.” En esas imágenes musicales pinta la caída del imperio, el cese a la violencia, la igualdad de género, la justicia social, y el orgullo de nuestra raza indígena. Su música sirve como una enciclopedia de análisis político, y de igual forma, provee un altoparlante para todos los que luchamos por la libertad de expresión. Como resultado, Tijoux se ha convertido en una de las artistas más importantes y talentosas de nuestra generación. Nuestra hermana Rebelde es una diosa del hip hop en español, dictando letras anti-coloniales, intrínsecas, fulminantes y poéticas, como el tema de su último álbum *Vengo*.



La cantante franco-chilena nació en Francia, durante el exilio de su familia por la dictadura de Augusto Pinochet en Chile. Pero cuando cayó el régimen militar, pudo regresar a su país, que no es su lugar de nacimiento, pero que ella identifica como su origen. Fuertes rasgos indígenas lo hacen mucho más latinoamericano que europeo.

Hija de la destacada politóloga chilena María Emilia Tijoux, Anita regresó a Chile a la mitad de su adolescencia, a los 15 años, y rápidamente se integró a la escena del rap local de Santiago. Sus letras son contundentes al denunciar lo sucedido a los miles de familias que tuvieron que huir del golpe de Estado.

Comprometida con los movimientos sociales latinoamericanos, Anita da voz a la lucha de los indios mapuches en sus letras y también al movimiento estudiantil chileno, que ha ido cobrando cada vez más fuerza. Además, combate el machismo, la violencia doméstica y canta por la libertad de los pueblos del mundo, destacando siempre la valentía de los latinoamericanos para no doblegarse al imperialismo.

A pesar de no haber formado parte del rap brasileño, ya realizó algunas presentaciones en Brasil y es considerada una de las principales MC's de América Latina.

<https://www.latinorebels.com/2015/10/11/ana-tijoux-conmemorando-la-resistencia-indigena/>

Los Diminutivos

Los diminutivos son sufijos que indican tamaño pequeño, juventud, cariño, menosprecio o indiferencia.

El sufijo diminutivo más común del español es -ito/-ita. Ejemplo: “gatito” es un gato pequeño. Estáte quietecito es una manera simpática de decirle a alguien que no se mueva. Es posible usar diminutivos con **sustantivos** (gatito), **adjetivos** (quietecito) y **adverbios** (rapidito).

Todos los diminutivos que terminan en -ecito/-ecita son irregulares.

Algunos diminutivos irregulares: novio/noviecito, pez/pececito, Carlos/Carlitos, mano/manita, caliente/calentito.

DIMINUTIVOS DE DIMINUTIVOS:

chico/chiquito/chiquitito; poco/poquito/poquitito.

[https://www.spagnolofirenze.it/grammatica/los-diminutivos/#:~:text=El%20sufijo%20diminutivo%20m%C3%A1s%20com%C3%BAn,%20y%20adverbios%20\(rapidito\).](https://www.spagnolofirenze.it/grammatica/los-diminutivos/#:~:text=El%20sufijo%20diminutivo%20m%C3%A1s%20com%C3%BAn,%20y%20adverbios%20(rapidito).)

Descolonizar

Según la RAE:

1. tr. Poner fin a una situación colonial.

**Tierra, quien sabe cuidarlo
Es quien de verdad la quiere**

**Vengo para mirar de nuevo
Para ver lo' sitios y despertar el ojo ciego
Sin miedo, tú y yo
Descolonizemos lo que nos enseñaron
Con nuestro pelo negro, con pómulos marcados
Con el orgullo huido en el alma tatuado**

Cosmovisión

Según la RAE:

1. f. Visión o concepción global del universo.

A menudo los textos antropológicos, etnográficos e históricos utilizan el término "cosmovisión" para referirse al conjunto de creencias, valores y sistemas de conocimiento que articulan la vida social de los grupos indígenas. El historiador Alfredo López Austin define la cosmovisión como "el conjunto estructurado de los diversos sistemas ideológicos con los que el grupo social, en un momento histórico, pretende aprehender el universo, engloba todos los sistemas, los ordena y los ubica" (López Austin, 1990: 20, vol. I).

https://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/pregunta.php?num_pre=25#:~:text=%2D%20%C2%BFQu%C3%A9%20se%20entiende%20por%20cosmovisi%C3%B3n,social%20de%20los%20grupos%20ind%C3%ADgenas.

→ Assistir o vídeo sobre a cosmovisão indígena, que está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=FID0IKg65Ok>, discutir o conceito e concluir a aula.

ANEXO L - NOVENA CLASE

¿Cómo hacer un artículo científico?

→ Asistir o vídeo que resume e dá dicas de como estruturar um artigo científico, disponível em: <https://youtu.be/VrqH3kL2axA>

Estudio de la estructura del género artículo académico



<https://view.genial.ly/5fb7a31380a6010d9f5d1206/dossier-articulo-cientific>

1- TÍTULO

- Debe ser muy **claro, breve pero conciso**.
- Debe resultar atractivo y **captar la atención del lector**.

2- RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

- En el resumen deben disponerse las **principales ideas extraídas** de las diferentes partes del artículo. Debe aparecer de forma sintética, y ceñido al mínimo-máximo de palabras que se permita en la revista a publicar.
- Se deben incluir entre **3 palabras clave** que sintetizen el contenido del estudio. Es necesario evitar palabras vacías como preposiciones o artículos.
- Ambos elementos han de **traducirse a un segundo idioma**.

3- INTRODUCCIÓN

- Este apartado **ha de responder a la cuestión *¿cuál es el problema?*** Partiendo de lo más genérico, a lo más específico.
- Se debe **relacionar** el artículo **con el contexto científico**, hacer una discusión de hipótesis relacionadas (trabajos previos, tesis no resueltas, etc.).
- Antes de cerrar el apartado, se debe **incluir objetivo** e hipótesis planteadas.

4- MATERIALES Y MÉTODOS

- Incluye las fases que se han desarrollado para resolver el problema, por lo tanto, **responde a la pregunta *¿cómo se estudia el problema?***
- Explica **cómo se ha diseñado el estudio desarrollado** (controlado, aleatorio, ensayo clínico, etc.).
- Indica la **población** y el **lugar** donde se ha hecho la investigación (hospital, centro de enseñanza, ciudad, etc.).
- Por último, incorpora las **técnicas** desarrolladas y **cómo se han analizado los datos**.

5- RESULTADOS

- Se va a **responder a la pregunta *¿qué hallazgos se han encontrado?***
- En primer lugar, hay que indicar y **presentar los datos y resultados** que van a exponerse. Ha de estar en total consonancia con el objetivo planteado y dar respuesta al mismo.
- Es interesante, siempre que los haya, **incluir tablas, diagramas, gráficos, ... que acompañen al texto** que describe los resultados. Hay que evitar la redundancia.
- Mantener la **objetividad**.

6- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

- Supone una **valoración final de la investigación**. En este apartado se **responde a la cuestión *¿qué significan los hallazgos?***
- **Se interpretan los resultados obtenidos y se relacionan** con los hallazgos que había antes de desarrollar el estudio. En este apartado sí que hay un **juicio subjetivo** (“Estos datos evidencian que...”, “A partir de ello se constata que...”, etc.).

- Es interesante incluir una **síntesis del estudio**, evidenciándola con los datos obtenidos **a modo de conclusión**.

7- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Es indispensable dar soporte al estudio con citas bibliográficas que irán en el apartado final de bibliografía.
- **Referenciar de acuerdo a la normativa estipulada por la revista o ABNT.**

<https://universoescrito.com/estructura-del-articulo-cientifico/>

Lectura de artículos académicos

SUGERENCIAS DE LECTURA:

→ Navegar pelos artigos observando a estrutura, como foi exigência da editora, como aconteceu a organização.

→ https://www.researchgate.net/publication/284732278_Vida_cotidiana_grupos_indigenas_y_reproduccion_cultural_de_la_identidad

→ <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/18019>

¿Cómo pensar en el proceso de escribir un artículo?

- Recorte de tema;
- ¿Hacia dónde queremos llegar con la investigación? (alcanzar a quien)
- Después de elegir el tema, qué metodología usaremos para describir el recorte elegido, buscar el referencial teórico;

→ Realizamos oralmente uma atividade de construção dos passos de como pensar e escrever um artigo, tendo como tema e referência o nosso curso de línguas.

¡Gracias por participar en el curso!

Todo el éxito del mundo.

¡Gracias!