

# RECONFIGURANDO A FORMAÇÃO DOCENTE EM INGLÊS COM HISTÓRIAS MARAGUÁS: UM RELATO DO CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

## *RECONFIGURING ENGLISH TEACHER EDUCATION THROUGH MARAGUÁ NARRATIVES: A REPORT FROM THE UNDERGRADUATE LANGUAGE PROGRAM AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF CEARÁ*

Patrick Rezende<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância de incorporar epistemologias indígenas ao ensino de língua inglesa no contexto brasileiro, com o intuito de problematizar a persistência de lógicas coloniais na produção e circulação do saber. Para tanto, propõe-se a construção de práticas pedagógicas críticas, sensíveis à diversidade cultural e historicamente situadas. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e documental, com a análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e das ementas da Licenciatura em Letras–Inglês da Universidade Federal do Ceará (UFC), complementada pela descrição de uma experiência pedagógica desenvolvida a partir da adaptação do jogo digital *Kavã na Terra dos Indígenas Maraguá* como material didático para o ensino de inglês. Os resultados indicam a limitada presença de conteúdos relacionados aos povos indígenas nos componentes curriculares obrigatórios, com apenas duas disciplinas mencionando a literatura indígena. No entanto, a experiência prática evidenciou a possibilidade de articulação entre saberes indígenas e ensino de línguas, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura docente crítica e comprometida com a valorização de outras formas de conhecimento. Conclui-se que é necessário institucionalizar, na formação de professores, espaços que favoreçam o enfrentamento de abordagens eurocentradas e a construção de uma educação linguística mais plural, reflexiva e socialmente engajada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Material Didático; Ensino de Inglês; Epistemologias Indígenas; Maraguá.

**ABSTRACT:** This article aims to reflect on the importance of incorporating Indigenous epistemologies into English language teaching in the Brazilian context, with the purpose of problematizing the persistence of colonial logics in the production and circulation of knowledge. To this end, it proposes the development of critical pedagogical practices that are culturally sensitive and historically situated. Methodologically, it adopts a qualitative,

---

<sup>1</sup> Departamento dos Estudos da Língua Inglesa, suas Literaturas e Tradução da Universidade Federal do Ceará. Pesquisador em estágio pós-doutoral no PPGL da Universidade Federal de São Carlos. E-mail [patrickrezende@hotmail.com](mailto:patrickrezende@hotmail.com):

exploratory, and documentary approach, through the analysis of the Pedagogical Project of the Course (PPC) and the syllabi of the Undergraduate Program in English Language and Literature (Letras–Inglês) at the Federal University of Ceará (UFC), complemented by the description of a pedagogical experience developed through the adaptation of the digital game *Kawã na Terra dos Indígenas Maraguá* as didactic material for English language teaching. The results indicate the limited presence of content related to Indigenous peoples in the mandatory curricular components, with only two courses mentioning Indigenous literature. However, the practical experience demonstrated the potential for articulating Indigenous knowledge systems and language teaching, contributing to the development of a critical teaching stance committed to valuing diverse forms of knowledge. It is concluded that it is necessary to institutionalize, within teacher education programs, spaces that foster the questioning of Eurocentric approaches and the construction of a more plural, reflective, and socially engaged linguistic education..

**KEYWORDS:** Teaching Material; English Language Teaching; Indigenous Epistemologies; Maraguá.

## INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa no Brasil tem sido objeto de críticas contundentes por sua postura historicamente acrítica e por sua função predominantemente de reprodução de discursos colonizadores. Tradicionalmente concebido como instrumento de difusão de uma cultura global hegemônica, esse ensino privilegia valores, comportamentos e normas linguísticas oriundos de países centrais, especialmente os Estados Unidos e a Inglaterra, em detrimento de epistemologias e identidades locais. Tal cenário configura o que Rajagopalan (1998) denomina como uma prática linguístico-educacional colonizada, na qual a língua é tratada como um código neutro e universal, dissociado de seus usos sociais, políticos e ideológicos. Nessa lógica, o professor de inglês é frequentemente posicionado como um agente de manutenção desse *status quo* ao promover uma imitação descontextualizada de modelos culturais estrangeiros, muitas vezes sem espaço para a reflexão crítica sobre os sentidos e as implicações de tais escolhas.

Em resposta a esse modelo hegemônico, a Linguística Aplicada tem oferecido, há décadas, aportes teóricos e metodológicos que reposicionam a língua como prática social e, portanto, como *locus* de disputas e significações (MOITA LOPES, 1996; PENNYCOOK, 2001; RAJAGOPALAN, 2003). Autores como Leffa (2006) e Siqueira (2015) têm sido vozes precursoras na defesa de um ensino de línguas que leve em consideração a pluralidade de perspectivas, identidades e culturas envolvidas no processo educativo, superando a visão normativa e centrada na variedade hegemônica. A formação docente, nesse contexto, é

convocada a superar os limites da competência linguística tradicional, incorporando discussões sobre ideologia, identidade, poder e justiça social.

Embora os avanços nessa direção sejam notáveis — com a valorização de variedades do inglês, o reconhecimento de práticas multilíngues e a inserção de temas como gênero, sustentabilidade e direitos humanos nos currículos — a questão indígena permanece, em grande medida, ausente das práticas pedagógicas e dos materiais didáticos de língua inglesa. O silenciamento da temática indígena — com suas epistemologias, histórias e narrativas — nos contextos escolares evidencia a persistência de práticas curriculares marcadamente eurocentradas, que tendem a marginalizar outras formas de conhecimento e de existência. Embora não seja incomum, na atualidade, encontrar propostas pedagógicas e materiais didáticos, sobretudo os aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que busquem contemplar aspectos das realidades socioculturais locais, esse movimento raramente inclui de maneira efetiva as questões indígenas. O que se observa, com frequência, é uma representação limitada do “local”, muitas vezes restrita a manifestações culturais regionais vinculadas à matriz luso-brasileira ou a experiências urbanas populares. Essa abordagem reforça uma lógica de homogeneização cultural, ao incorporar apenas determinados saberes locais considerados “aceitáveis” ou “compatíveis” com a racionalidade escolar hegemônica, deixando à margem os conhecimentos originários, suas línguas, cosmologias e modos de vida. Dessa forma, a escola — e, em particular, o ensino de línguas — contribui para a reprodução de um epistemicídio silencioso, no qual as epistemologias indígenas permanecem invisibilizadas ou exóticas, distantes do cotidiano pedagógico e da formação crítica dos estudantes.

Além disso, a formação de professores, frequentemente limitada a abordagens instrumentalizadas e tecnicistas, não prepara os futuros docentes para lidar com a complexidade e a diversidade dos contextos escolares. Siqueira (2008) pontua que a formação de professores de línguas estrangeiras ainda carece de uma abordagem crítica e reflexiva que contemple as dimensões políticas, culturais e sociais implicadas no processo de ensino-aprendizagem. Para o autor, é essencial que os cursos de formação de professores — como é o caso das licenciaturas em Letras — transcendam a mera transmissão de técnicas e metodologias, incorporando debates sobre identidade, poder e representação no contexto do ensino de línguas. Nesse sentido, defende-se, neste trabalho, que não se pode conceber um compromisso efetivo com uma educação crítica em língua inglesa, no contexto brasileiro,

sem o enfrentamento das epistemologias hegemônicas e a valorização de saberes historicamente subalternizados, como os dos povos indígenas.

Siqueira (2008) também pondera que é fundamental que a formação docente prepare os futuros profissionais para lidar com as desigualdades linguísticas e os desafios de um mundo globalizado, no qual o ensino de línguas nunca é neutro, mas atravessado por múltiplas implicações ideológicas. A partir dessa perspectiva, também se defende, neste trabalho, que não cabe apenas a disciplinas como História, Geografia, Sociologia ou, em raros casos, à Língua Portuguesa a responsabilidade por discutir temas ligados aos povos indígenas. É necessário que o ensino de inglês — frequentemente alijado dessas discussões — também se reconheça como espaço legítimo para a problematização das questões indígenas, contribuindo para a construção de uma prática pedagógica mais inclusiva, plural e comprometida com a justiça epistêmica.

Diante dessa conjuntura, este artigo propõe uma reflexão sobre a necessidade de reconfigurar a formação inicial de professores de inglês e ampliar as possibilidades pedagógicas que considerem os contextos socioculturais locais, com especial atenção aos saberes e às epistemologias indígenas. Como uma tentativa de desconstruir a hegemonia dos saberes eurocentrados e inserir essas temáticas na formação docente, este artigo apresenta uma experiência desenvolvida na disciplina de *Elaboração de Materiais Didático-Pedagógicos em Inglês como Língua Estrangeira/Estágio de Elaboração e Aplicação de Material Didático*<sup>2</sup>, voltada a estudantes do curso de Letras Inglês da Universidade Federal do Ceará. A proposta consistiu na adaptação do jogo digital virtual *Kawã na Terra dos Indígenas Maraguá* como ferramenta pedagógica para o ensino da língua inglesa em turmas do Ensino Infantil ou Fundamental. O objetivo da atividade foi não apenas integrar a temática indígena ao ensino do inglês, mas também fomentar uma abordagem crítica e situada, que valorize os saberes tradicionais e promova práticas educativas comprometidas com a justiça social e epistêmica.

Dessa forma, além desta introdução, este artigo está estruturado em cinco seções. Na primeira, são discutidos os fundamentos teóricos que sustentam a proposta, com ênfase nos aportes da Linguística Aplicada e na necessidade de repensar o ensino de línguas a partir de perspectivas não hegemônicas. A segunda seção apresenta a metodologia adotada, de

---

<sup>2</sup> Atualmente, o curso de Letras – Inglês opera sob mais de um currículo devido a transições e atualizações na estrutura pedagógica. No entanto, a disciplina voltada ao desenvolvimento de materiais didáticos mantém-se presente tanto na matriz antiga quanto na atual, com ementas que conservam similaridades em seus objetivos e conteúdos essenciais. Uma análise mais detalhada dessas continuidades e suas implicações será desenvolvida na seção "*Histórias Maraguá na aula de Inglês*" deste trabalho.

natureza qualitativa, com caráter exploratório e documental. A terceira parte concentra-se na análise do Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Inglês da Universidade Federal do Ceará e suas respectivas ementas. A quarta seção descreve uma experiência pedagógica realizada na disciplina *Elaboração de Materiais Didático-Pedagógicos em Inglês como Língua Estrangeira / Estágio de Elaboração e Aplicação de Material Didático*, detalhando a proposta de adaptação do jogo digital *Kawã na Terra dos Indígenas Maraguá* como recurso didático para o ensino de língua inglesa em turmas de Ensino Infantil e Fundamental. A última seção apresenta as considerações finais, contemplando reflexões sobre as propostas elaboradas pelos alunos, suas implicações formativas e indicando possíveis caminhos para a construção de uma formação docente mais crítica, intercultural e comprometida com a justiça epistêmica.

## O ENSINO DE LÍNGUA INGLÊS NA PERIFERIA DO SISTEMA

Mignolo (2000[2022]) argumenta que, sob a perspectiva epistemológica, os saberes e as histórias locais do continente europeu foram concebidos como projetos de alcance global, desde o ideal de uma comunidade cristã unificada até a crença hegeliana na possibilidade de uma história universal. Tal narrativa é construída a partir de uma perspectiva que posiciona a Europa como centro e ápice do desenvolvimento histórico. Nessa tentativa violenta de impor uma história universal, Khatibi (1983 [2019]) observa que inúmeras sociedades, detentoras de longos processos históricos e discursivos, passaram a ser silenciadas na produção de conhecimentos. Tal processo tem sido orientado por histórias e línguas locais das sociedades autoproclamadas desenvolvidas, o que implica a marginalização — inclusive epistemológica — de civilizações cujos legados inclusive antecedem os da própria Europa. Para Khatibi (1983 [2019]), mesmo quando essas vozes, empurradas à periferia do mundo, se manifestam, frequentemente não são ouvidas em sua diferença, sobretudo se não se expressam nas línguas hegemônicas. Na contemporaneidade, esse silenciamento torna-se ainda mais provável quando o inglês não é a língua de expressão.

Considerando que a língua inglesa se consolidou, sobretudo após a II Grande Guerra, como o principal veículo de circulação de saber (CRYSTAL, 1997), sua centralidade intensifica assimetrias epistêmicas ao estabelecer barreiras linguísticas que restringem o reconhecimento e a legitimidade de outras formas de produção de conhecimento. Essa hegemonia linguística condiciona os modos de pensar, dizer e fazer aos parâmetros discursivos do que teóricos dos Estudos Culturais chamam de Norte Global. De tal modo,

revela-se limitada a concepção do inglês estritamente sob uma perspectiva instrumental da linguagem, que o entende predominantemente como um código destinado à transmissão de mensagens entre um emissor e um receptor em distintos contextos comunicativos (REZENDE, 2024). Conforme Koch (1993 [2007]) reflete, toda linguagem constitui um lugar de ação e interação, no qual os interlocutores agem uns sobre os outros, estabelecendo vínculos, negociando sentidos e construindo realidades discursivas. No caso específico da língua inglês, é preciso marcar que se trata, antes de tudo, de um dispositivo de poder, que regula o que pode ser dito, por quem e sob quais condições de legitimidade.

Nesse contexto, Zaidan (2025) traz uma reflexão fundamental ao problematizar o ensino do inglês na periferia do sistema global. Para a autora, a difusão dessa língua não pode ser compreendida apenas como um fenômeno linguístico ou comunicacional, mas, sobretudo, como um processo geopolítico profundamente atravessado por relações desiguais de poder. Nesse sentido, a presença da língua inglesa em contextos periféricos não pode ser entendida como neutra, alheia ao seu histórico de dominação e colonialidade; ela está necessariamente imbricada em uma complexa rede de poder que legitima certos saberes, práticas e subjetividades. Assim, o ensino do inglês não se limita à aquisição de competências linguísticas, mas envolve disputas simbólicas sobre identidades, pertencimentos e formas de estar no mundo. A partir dessa perspectiva, a sala de aula torna-se um campo de forças que se entrecruzam estratégias de conformação aos discursos dominantes e tentativas de insurgência por meio de práticas pedagógicas contra-hegemônicas.

É nesse espaço de disputas que se delineia a possibilidade de ressignificar o próprio uso da língua inglesa, mobilizando-a de forma situada, a partir das necessidades, interesses e contextos locais. Trata-se de um movimento de reposicionamento, no qual o idioma deixa de operar exclusivamente como vetor de reprodução de paradigmas exógenos — especialmente oriundos dos países do Norte Global — e passa a ser apropriado de maneira estratégica para fins que extrapolam a lógica da assimilação passiva. Sob essa ótica, o ensino do inglês pode ser orientado por epistemologias e discursos enraizados nas realidades locais, contribuindo para a projeção desses saberes para além de seus contextos imediatos e favorecendo a inserção em circuitos discursivos mais amplos. Dito de outro modo, a língua inglesa, ainda que inserida em uma dinâmica global assimétrica, pode ser acionada como ferramenta para ampliação de repertórios, circulação de produções periféricas e construção de interlocuções que considerem múltiplos centros de enunciação.



Essa ambivalência que marca a língua inglesa — concebida, ao mesmo tempo, como instrumento de dominação cultural, epistêmica e econômica, e como espaço potencial para práticas de resistência, apropriação e ressignificação — torna-se particularmente visível nos contextos educacionais periféricos, como é o caso do Brasil. Nesses espaços, o ensino do inglês é atravessado por tensões entre a imposição de normas linguísticas hegemônicas e as práticas situadas, ancoradas em realidades locais. A investigação de Zaidan (2025), com base na experiência de docentes brasileiros, evidencia como essas tensões se materializam no cotidiano pedagógico: de um lado, verifica-se a persistência de expectativas em torno da conformidade com um inglês considerado "padrão", geralmente vinculado à figura idealizada do falante nativo; de outro, emergem estratégias que visam à flexibilização dessas normas por meio de apropriações criativas da língua, que desafiam os modelos consagrados e promovem a incorporação de repertórios locais. Tais dinâmicas indicam que, mesmo em cenários atravessados por desigualdades estruturais, a língua inglesa pode ser mobilizada de forma estratégica, não apenas como instrumento de inserção em esferas discursivas globais, mas também como recurso para a enunciação de perspectivas outras no campo educacional.

Esse movimento se articula ao que Zaidan (2025) conceitua como "inglês menor", uma noção inspirada na filosofia de Deleuze e Guattari (2003), que propõe a compreensão da língua não como um sistema normativo e fechado, mas como uma prática em permanente devir, aberta à multiplicidade e à heterogeneidade. Nessa perspectiva, o "inglês menor" não busca reproduzir formas legitimadas por centros hegemônicos de poder linguístico, mas sim deslocá-las, tensionando os limites do que é considerado legítimo ou autorizado no uso da língua. Tal concepção permite a emergência de vozes, saberes e experiências que, historicamente marginalizados, passam a ocupar posições discursivas alternativas, sobretudo em contextos educativos nos quais a língua é ressignificada em função de interesses e realidades locais. Desse modo, o ensino do inglês pode ser reconcebido como espaço de criação e experimentação discursiva, em que os sujeitos se engajam na produção de sentidos que escapam à lógica da padronização e da homogeneização linguística.

Quando não submetido à problematização crítica, o ensino da língua inglesa pode contribuir para a reprodução de hierarquias socioculturais e epistemológicas que se busca transformar. Zaidan (2025) observa que materiais didáticos e instrumentos de avaliação de proficiência frequentemente operam com concepções essencializadas de cultura e identidade, o que tende a reduzir a complexidade epistemológica a conteúdos previamente definidos e enquadrados por estruturas cognitivas de base eurocêntrica. Desse modo, repensar

criticamente o ensino de inglês em contextos marcados por heranças coloniais exige mais do que a inserção de temáticas diversas. Implica, sobretudo, uma revisão profunda das bases epistemológicas que sustentam as práticas pedagógicas voltadas ao ensino de idiomas. Nesse horizonte, Zaidan (2025) propõe compreender a língua estrangeira como um espaço de tradução intercultural — não como mera correspondência entre sistemas de conhecimento estanques, mas como zona de contato em que distintas cosmovisões podem se articular, preservando suas especificidades e tensões constitutivas.

É nesse interstício que se manifesta a possibilidade de incluir histórias e epistemologias indígenas no ensino de língua inglesa, criando um espaço de interlocução que desafia as formas tradicionais de se trabalhar com uma língua colonial com um longo legado colonial. Tal inserção propicia a ampliação dos repertórios culturais e conceituais presentes na sala de aula, contemplando saberes tradicionais e perspectivas historicamente marginalizadas. Estudantes da educação básica, em sua maioria, são predominantemente expostos a conteúdos relacionados a culturas como a estadunidense. No entanto, o acesso a informações sobre os povos indígenas, que são parte essencial nos processos formativos nacionais, ainda é bastante restrito.

Uma das possíveis razões para essa lacuna reside na própria formação inicial dos professores durante os cursos de licenciatura. No caso específico das licenciaturas em Letras, não é comum a oferta de disciplinas obrigatórias voltadas à temática da educação indígena. Um exemplo que será aprofundado na próxima seção refere-se ao curso de Letras – Inglês da Universidade Federal do Ceará, o qual contempla uma disciplina intitulada “Educação Indígena”, ofertada pelo Departamento de Estudos Especializados. No entanto, tal componente curricular é classificado como optativo. Essa configuração compromete o acesso efetivo ao tema, sobretudo porque o oferecimento da disciplina nem sempre é compatível com a carga horária dos estudantes, que precisam cumprir uma matriz curricular extensa, composta majoritariamente por disciplinas obrigatórias vinculadas à área de concentração.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) foi modificada, há quase duas décadas, com a promulgação da Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatória a inclusão do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial da rede de ensino. De acordo com essa legislação, os currículos escolares devem contemplar aspectos históricos e culturais relacionados a essas matrizes constitutivas da sociedade brasileira, reconhecendo as contribuições dos povos indígenas e das populações



afrodescendentes para a formação social, econômica e política do país. Conforme dispõe o Art. 1º, inciso II, da referida lei, “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (Brasil, 2008). Em outras palavras, esses conteúdos devem ser incorporados de forma transversal ao currículo, com ênfase, inclusive, em disciplinas como a de literatura, que se insere diretamente no campo de atuação dos docentes da área de línguas.

Torna-se, portanto, difícil justificar a ausência de abordagens sistemáticas sobre essas temáticas nos cursos de formação docente, especialmente nas licenciaturas em Letras, o que revela uma dissonância entre as diretrizes legais e os currículos formativos dos futuros professores. A não inclusão, por exemplo, de disciplinas obrigatórias que tratem dessas questões de maneira crítica e aprofundada pode dificultar sua incorporação nas práticas pedagógicas, uma vez que professores que não foram expostos a tais conteúdos durante sua formação possivelmente teriam maiores obstáculos para integrá-los ao cotidiano escolar. Esse cenário contribui para a manutenção de uma formação que pouco dialoga com a pluralidade de vozes que compõem a realidade sociocultural brasileira.

No caso da licenciatura em Letras-Inglês, não se trata apenas de incluir disciplinas voltadas à comparação entre o inglês e as línguas indígenas, tampouco de propor metodologias que instrumentalizem o ensino da língua inglesa como meio para transmitir saberes indígenas. A defesa aqui é a de criar espaços formativos que favoreçam o desenvolvimento da criticidade dos licenciandos, permitindo-lhes compreender as implicações históricas, políticas e epistêmicas do ensino de uma língua marcada por relações coloniais. Tal perspectiva visa fomentar uma postura reflexiva frente aos currículos, materiais e práticas pedagógicas, de modo que os futuros professores estejam aptos a reconhecer e problematizar silenciamentos, assimetrias e possibilidades de articulação entre diferentes matrizes de saber.

Um exemplo que ilustra a importância da institucionalização de determinados saberes nos cursos de formação docente é a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como componente curricular obrigatório nas licenciaturas, cursos de pedagogia e formação de professores em nível superior. Essa obrigatoriedade foi estabelecida pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. De modo geral, a disciplina é ofertada por um semestre, com carga horária média de 60 horas, o que, por si só, não é suficiente para assegurar a proficiência docente nessa língua. No entanto,

trata-se de um avanço político significativo, pois promove a sensibilização dos futuros professores quanto aos direitos linguísticos da comunidade surda e à necessidade de reconhecer e acolher outras formas de comunicação no espaço escolar. A institucionalização da Libras nos currículos formativos demonstra que, mesmo em caráter introdutório, a presença de determinadas temáticas pode cumprir uma função pedagógica e social relevante ao fomentar uma educação mais inclusiva e atenta à pluralidade linguística e cultural.

Nesse sentido, tendo em vista que os saberes e epistemologias dos povos indígenas ainda não integram, de forma obrigatória, os currículos dos cursos de Letras — diferentemente do que ocorre com a disciplina de Libras —, considera-se necessária a promoção de um movimento político-pedagógico mais amplo, que permita o repensar das finalidades da educação linguística no Brasil. Nessa perspectiva, propõe-se o diálogo com a proposta de uma pedagogia menor, conforme elaborada por Zaidan (2025), a qual questiona os paradigmas tradicionais e normativos do ensino de inglês, favorecendo abordagens rizomáticas, críticas e descentralizadas. Essa abordagem busca desconstruir os repertórios linguísticos hegemônicos, reconhecendo as línguas como espaços dinâmicos de negociação cultural, de modo que, neste artigo, se vislumbra a possibilidade de ressignificar as práticas pedagógicas por meio da inclusão das histórias, saberes e cosmovisões indígenas nas próprias disciplinas do curso. Essa perspectiva está diretamente relacionada às ideias de opacidade linguística discutidas por Canagarajah (2007), que problematiza a transparência dos significados e defende a natureza híbrida e polissêmica das práticas linguísticas. Ao adotar esse entendimento, legitimam-se as múltiplas formas de expressão e comunicação indígenas — como narrativas orais, grafismos corporais e rituais performáticos —, não como meros complementos exóticos ao currículo, mas como epistemologias válidas e constitutivas do processo de ensino-aprendizagem. Mais do que isso, essa perspectiva permite questionar as geopolíticas do conhecimento e desconstruir visões que separam, de forma artificial, “língua”, “cultura” e “natura”.

Na prática, a proposta consiste em atuar, conforme argumenta Zaidan (2025), por meio de agenciamentos micropolíticos que tensionem as estruturas curriculares vigentes, promovendo a revisão crítica de ementas, a inclusão de autores e saberes situados fora dos circuitos acadêmicos hegemônicos, bem como a inserção de tópicos de investigação que dialoguem com demandas e contextos locais. Trata-se também de possibilitar o desenvolvimento de metodologias interculturais que valorizem a pluralidade de formas de conhecimento e de experiências socioculturais dos sujeitos envolvidos no processo

educativo. Além disso, a implementação de projetos de letramentos multissemióticos pode contribuir para ampliar as formas de expressão e participação discente, reconhecendo diferentes modos de produção de sentido (BRAMBILA, 2024).

Dessa forma, defende-se que um ensino de inglês orientado a partir das margens do sistema — ou seja, comprometido com realidades periféricas — não deveria estar pautado na busca por uma reprodução mimética de modelos anglo-ianques, mas sim na construção de práticas pedagógicas que promovam a agência crítica dos sujeitos envolvidos. Tal perspectiva exige, ainda, o fortalecimento de práticas linguísticas e pedagógicas alinhadas à pluriversalidade e à escuta das diferenças, capazes de romper com a lógica monocultural que sustenta a colonialidade do saber e de abrir espaço para epistemologias outras no campo da educação linguística.

Dessa forma, alinhado à discussão teórica desenvolvida, trataremos na próxima seção da metodologia adotada.

## **METODOLOGIA**

Este artigo provém de uma pesquisa que se configura como de natureza qualitativa, de caráter exploratório e documental, tendo como objeto de análise o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura em Letras – Inglês da Universidade Federal do Ceará, atualizado no ano de 2023, bem como as ementas dos componentes curriculares obrigatórios do currículo mais recente, oferecido a partir de 2024. A abordagem qualitativa foi selecionada por seu potencial em oferecer uma compreensão interpretativa e crítica dos discursos educacionais e das estruturas curriculares formalizadas nos documentos institucionais. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa oferece ao investigador ferramentas para interpretar práticas, sentidos e propósitos dentro de seu contexto específico, revelando não apenas as dinâmicas observáveis, mas também as camadas simbólicas e ideológicas que permeiam os discursos no campo da educação.

Além disso, adota-se o procedimento documental como estratégia metodológica, considerando o potencial dos documentos oficiais — como o PPC e as ementas — enquanto fontes primárias que expressam concepções institucionais, diretrizes pedagógicas e políticas curriculares (CELLARD, 2008).

A natureza exploratória da pesquisa revela-se na medida em que representa uma proposta que integra demandas emergentes na literatura especializada — em particular aquelas relacionadas ao ensino de inglês a partir de perspectivas críticas, pós-coloniais e

interculturais — com as discussões sobre a presença (ou ausência) das epistemologias indígenas na formação inicial de professores. Como observa Triviños (1987, p. 109), “o pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimento para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental”. Nesse sentido, não se pretende esgotar a temática, mas mapear, de forma preliminar, possíveis convergências e dissonâncias entre a proposta curricular do curso analisado e os paradigmas teórico-metodológicos discutidos neste artigo — com destaque para a noção de pedagogia menor (ZAIDAN, 2025) e para abordagens pós-coloniais do ensino de línguas (PENNYCOOK, 1998; RAJAGOPALAN, 2005; JORDÃO, 2010). Tal perspectiva procurou compreender em que medida os princípios de descentralização epistemológica, valorização de saberes subalternizados e questionamento das hegemonias linguístico-culturais estão (ou não) incorporados nas orientações curriculares da licenciatura investigada.

Os dados resultantes da análise do PPC e das ementas das disciplinas obrigatórias serão apresentados na próxima seção. Como desdobramento metodológico complementar, esta investigação contempla, ainda, a descrição de uma experiência pedagógica desenvolvida no contexto da disciplina *Elaboração de Materiais Didático-Pedagógicos em Inglês como Língua Estrangeira/Estágio de Elaboração e Aplicação de Material Didático*. Tal etapa empírica, que será discutida após a apresentação dos dados documentais, teve como objetivo observar, na prática, possibilidades de inserção da temática indígena em uma disciplina diretamente vinculada à formação para o ensino. A proposta buscou criar espaços formativos nos quais os licenciandos fossem convidados a refletir criticamente sobre conteúdos e metodologias empregados no ensino de língua inglesa, a partir dos referenciais discutidos na seção anterior. A atividade central desenvolvida consistiu na adaptação do jogo digital *Kawã na Terra dos Indígenas Maraguá*, transformando-o em uma ferramenta pedagógica voltada à atuação docente no Ensino Fundamental. Ao propor o uso de uma narrativa digital centrada em uma etnia indígena brasileira como recurso para o ensino de inglês, buscou-se tensionar pressupostos curriculares hegemônicos e fomentar práticas voltadas à promoção da agência estudantil, à escuta ativa das diferenças e à valorização de repertórios culturais historicamente marginalizados.

## ANÁLISES

No percurso de análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal do Ceará, observa-se que a carga horária total do curso é de 3.208 horas, das quais 576 horas (equivalentes a 18%) são destinadas a disciplinas optativas livres. Conforme o documento, essa organização visa "garantir a liberdade de sua escolha e a diversificação de sua formação" (PPC, p. 31). A integralização do curso está prevista para ocorrer em, aproximadamente, oito semestres, com base em uma estrutura curricular elaborada em consonância com diferentes normativas legais, incluindo a Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e a Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelecem a obrigatoriedade da inclusão da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares (PPC, p. 9).

As disciplinas obrigatórias estão organizadas em um total de 34 componentes curriculares. Além dessas, os estudantes devem ainda cursar disciplinas optativas para integralizar a carga horária total do curso. Nesse sentido, o PPC apresenta um conjunto de 27 disciplinas optativas, vinculadas a diferentes departamentos da universidade, entre as quais os discentes podem escolher aquelas que melhor dialogam com seus interesses formativos.

O documento explicita que o curso é orientado por um conjunto de princípios que atravessa as diversas dimensões da formação docente. Dentre os princípios destacados, salienta-se o

reconhecimento e valorização das línguas e culturas indígenas: disposição de conhecer e trabalhar pedagogicamente as culturas indígenas, como forma de reconhecer o direito dos povos ancestrais às suas concepções de mundo e formas de ser e viver, assim como aos seus territórios, garantindo-lhes presença no currículo e atividades de ensino, assim como nas referências literárias, artísticas e intelectuais em geral, que embasam a formação no Curso (PPC, p. 21).

No que se refere aos objetivos formativos do curso, o PPC apresenta diretrizes que contemplam, entre outros aspectos, a formação de profissionais com capacidade de autocrítica, o desenvolvimento de uma compreensão crítica da realidade sociopolítica e educacional brasileira e, sobretudo, o compromisso com a promoção do respeito às diversidades sociais, étnico-raciais, de gênero, linguísticas e culturais. Em alinhamento a essa perspectiva, também se explicita a intenção de fomentar a inclusão de grupos historicamente invisibilizados no campo da linguagem, da literatura e da comunicação (PPC, p. 24).

Ainda segundo o documento, espera-se que a formação dos licenciandos contemple competências relacionadas à atuação em contextos interculturais, à mediação pedagógica e à construção de relações interdisciplinares. Entre as habilidades destacadas, encontra-se a

“capacidade para atuar como mediador em contextos interculturais” e a “capacidade de estabelecer relações com as disciplinas afins e suas perspectivas de investigação científica (interdisciplinaridade)” (PPC, p. 26). Por fim, o PPC sublinha o compromisso do curso com o desenvolvimento de competências previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, destacando-se, neste contexto, a “reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico”, bem como a “percepção de diferentes contextos interculturais” (PPC, p. 26).

A partir do que foi exposto, é possível observar que o Projeto Pedagógico do Curso evidencia, em grande medida, uma preocupação com a promoção de um ensino de língua inglesa que transcenda a dimensão meramente instrumental ou técnica, voltando-se para uma formação crítica e socialmente comprometida. Tal orientação pode ser identificada tanto nos objetivos gerais do curso quanto nos princípios que norteiam sua organização curricular, os quais indicam uma valorização da diversidade linguística e cultural, bem como o reconhecimento de saberes historicamente marginalizados. Notadamente, a menção explícita à importância de “conhecer e trabalhar pedagogicamente as culturas indígenas” (PPC, p. 21) demonstra um esforço institucional em integrar essas epistemologias ao processo formativo, alinhando-se, assim, às discussões apresentadas anteriormente neste trabalho. A incorporação desses elementos ao currículo sugere uma tentativa de construir um ensino mais significativo e sensível às realidades socioculturais brasileiras, favorecendo práticas educativas que promovam a escuta das diferenças, a mediação intercultural e o compromisso com a justiça epistemológica.

Entretanto, ao avançarmos para a análise da seção do ementário — ou seja, a parte do documento que sistematiza as ementas de todas as disciplinas, indicando de forma sucinta seus conteúdos programáticos, carga horária e eventuais pré-requisitos — os resultados observados foram distintos. A relevância dessa seção reside justamente no fato de que ela oferece uma visão panorâmica da estrutura curricular, permitindo avaliar a coerência entre os componentes, identificar possíveis sobreposições e conferir maior transparência quanto ao que se propõe ensinar ao longo do curso. Trata-se, portanto, de uma ferramenta essencial para compreender, em termos concretos, a formação efetivamente ofertada.

No conjunto dos 34 componentes curriculares obrigatórios, identificou-se que apenas dois deles apresentam, em suas ementas, menções explícitas às questões indígenas: as disciplinas Teoria da Literatura I e Teoria da Literatura II. Nos quadros a seguir, os trechos



que fazem referência direta a essas questões foram destacados em *itálico*, a fim de evidenciar sua presença no conteúdo programático.

### Quadro 1 – Ementa Teoria da Literatura I

<b>Nome do componente:</b> Teoria da Literatura I
<b>Ementa:</b> Leitura e análise de obras literárias com vistas a compreender e problematizar gêneros e conceitos de literatura. As obras serão escolhidas pelo(a) professor(a) e/ou pela turma, devendo também contemplar textos de autoria feminina, afrodescendente, africana e/ou <i>indígena</i> , assim como os temas transversais dos direitos humanos e das questões ambientais.
<b>Bibliografia Básica</b> AUERBACH, Eric. Mimesis: representação da realidade na literatura ocidental. São Paulo: Perspectiva, 2003. DALCASTAGNÉ, Regina. Literatura brasileira contemporânea: um território contestado. DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica. Belo Horizonte: UFMG, 2011, volumes 1, 2, 3 e 4. <i>GRAÚNA, Graça. Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil. Belo Horizonte: Mazza, 2013.</i>
<b>Bibliografia Complementar</b> ALMEIDA, Maria Inês de. Desocidentada: experiência literária em terra indígena. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In Vários escritos. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2012. CANDIDO, Antonio. Na sala de aula: caderno de análise literária. São Paulo: Ática, 1986. COMPAGNON, Antoine. O demônio da teoria: literatura e senso comum. Tradução Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 1999. CULLER, Jonathan. Teoria da literatura: uma introdução. Tradução Sandra Vasconcelos. São Paulo: Becca, 1999. EAGLETON, Terry. Teoria da Literatura: uma introdução. Tradução Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1996. <i>KOPENAWA, Davi e ALBERT, Bruce. A queda do céu: palavras de um xamã yanomami. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.</i> <i>POTIGUARA, Eliane. Metade cara, metade máscara. São Paulo: Global, 2004.</i> <i>THIÉL, Janice. Pele silenciosa, pele sonora. A literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.</i> SZONDI, Peter. Teoria do drama moderno 1880-1950. Tradução Luiz Sérgio Repa São Paulo: Cosac & Naif, 2011.

**Fonte:** Adaptado do Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Inglês da Universidade Federal do Ceará

### Quadro 2 – Ementa Teoria da Literatura II

<b>Nome do componente:</b> Teoria da Literatura II
<b>Ementa:</b> Estudo das tendências críticas e historiográficas que norteiam a abordagem de textos literários, incluindo reflexões sobre literatura de autoria feminina, afrodescendente e <i>indígena</i> , assim como os temas transversais dos direitos humanos e das questões ambientais. O estudo será feito por meio da leitura e análise de obras literárias, tendo em vista a formação para o ensino de literatura nas escolas.
<b>Bibliografia Básica</b> ADORNO, Theodor W. Notas de literatura. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991. CANDIDO, Antonio. O discurso e a cidade. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010. EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. Scripta, [S.l.], v. 13, n. 25, p. 17-31, dez. 2009. ISSN 2358-3428. <i>GRAÚNA, Graça. Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil. Belo Horizonte: Mazza, 2013.</i> SIMON, Iumna Maria. Situação de Sítio. Novos estudos - CEBRAP, São Paulo, n. 82, p. 151-165, Nov. 2008. WILLIAMS, Raymond. O campo e a cidade: na história e na literatura. Trad. Paulo Henriques Britto. São Paulo, SP: Companhia de Bolso, 2011.

### **Bibliografia Complementar**

ALMEIDA, Maria Inês de. *Desocidentada: experiência literária em terra indígena*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

DUARTE, Eduardo de Assis. *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: UFMG, 2011, volumes 1, 2, 3 e 4.

EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KOPENAWA, Davi e ALBERT, Bruce. *A queda do céu*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MICHELETTI, Guaraciaba. *Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção*. 4.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

OEHLER, Dolf. *Quadros parisienses (1830-1848): estética antiburguesa em Baudelaire, Daumier e Heine (1830-1848)*. Trad. José Marcos Macedo e Samuel Titan Júnior. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

PACHECO, Ana Paula. *Lugar do mito: narrativa e processo social nas Primeiras histórias de Guimarães Rosa*. São Paulo: Nankin editorial, 2006.

PIZARRO, Ana. (Org.) *América Latina: palavra, literatura e cultura*. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 1993.

UNICAMP, 3v. SCHWARZ, Roberto. *Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1998.

**Fonte:** Adaptado do Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Inglês da Universidade Federal do Ceará

As duas disciplinas são oferecidas pelo Departamento de Literatura e integram o eixo de formação teórica do curso. Suas ementas evidenciam uma abertura para a abordagem de matrizes discursivas diversas, incluindo aquelas oriundas de contextos não hegemônicos. A presença de referências às produções literárias de povos indígenas indica um movimento em direção à ampliação do repertório crítico dos discentes, favorecendo o contato com epistemologias outras e com expressões estéticas que tensionam os cânones tradicionais. Todavia, no conjunto dos núcleos estruturantes obrigatórios, essa inserção permanece pontual, representando pouco mais de 5% do total das disciplinas exigidas, o que revela um espaço ainda restrito para a tematização sistemática de saberes indígenas no currículo obrigatório da formação docente em língua inglesa.

Além das duas disciplinas obrigatórias anteriormente mencionadas, o ementário contempla, entre os componentes curriculares optativos, apenas uma disciplina que aborda diretamente as questões indígenas: “Educação Indígena”, ofertada por outro departamento da universidade, conforme será detalhado no quadro a seguir. Ainda entre as optativas, destaca-se a disciplina “Educação em Direitos Humanos”, vinculada à Faculdade de Educação, que, embora não trate explicitamente da temática indígena em sua ementa, inclui duas referências bibliográficas relacionadas ao tema.

### **Quadro 3 – Ementa Educação Indígena**

**Nome do componente:** Educação Indígena

**Ementa:** Diferença e interculturalidade na perspectiva da educação indígena. Movimento Indígena e contexto histórico da criação das escolas diferenciadas indígenas. Ser Índio hoje. Realidade atual da educação indígena no Brasil. Cultura indígena nas práticas curriculares. Perspectivas e desafios políticos da educação indígena e do Magistério Indígena. Desdobramentos pedagógicos da cultura indígena na educação regular.

**Bibliografia Básica**

SILVA, Rosa Helena Dias da: A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: Um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus Encontros Anuais. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1997.

RATTS, Alecsandro J. P. Fronteiras invisíveis: territórios negros e indígenas no Ceará. Dissertação de Mestrado. São Paulo, USP, 1996.

OLIVEIRA Jr, Gerson Augusto: Torém: brincadeira dos índios velhos. São Paulo: Annablume, Fortaleza, 2006.

**Bibliografia Complementar**

AIRES, Max Maranhão: A escola entre os índios Tapeba: O currículo num contexto de etnogênese. Dissertação de Mestrado. Fortaleza, UFC, 2000. F

ONTELES Filho, José Mendes: Educação e Subjetivação Indígena. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da UFC, Fortaleza, 2003.

Revista em Aberto, Brasília. Vol 20, No 76 de Fevereiro de 2003

**Fonte:** Adaptado do Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Inglês da Universidade Federal do Ceará

Considerando a ementa exposta acima, observa-se que a disciplina contempla uma abordagem ampla e consistente das questões relacionadas à interculturalidade, aos movimentos indígenas, às escolas diferenciadas e à inserção da cultura indígena nas práticas curriculares. A abrangência temática da ementa evidencia o potencial formativo da disciplina no que se refere à preparação de futuros professores para lidar, de maneira crítica e contextualizada, com os desafios da educação indígena no Brasil. No entanto, por se tratar de uma disciplina optativa, sua presença na trajetória acadêmica dos discentes depende de múltiplos fatores, como o interesse individual e a oferta da disciplina coincidir com a disponibilidade de carga horária optativa no semestre. Tal condição limita seu alcance efetivo, fazendo com que muitos estudantes concluam o curso sem contato com os conteúdos abordados, o que pode representar uma lacuna na formação quanto às temáticas relativas aos povos indígenas e à diversidade cultural na escola.

Desse modo, ainda que o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Inglês da Universidade Federal do Ceará revele, em seu texto, um compromisso ético-político com as línguas e saberes indígenas, observa-se que tal compromisso se materializa de maneira tangencial ao longo da estrutura curricular. É relevante reconhecer a presença de duas disciplinas obrigatórias que contemplam, em suas ementas, a valorização da literatura indígena; no entanto, trata-se de componentes curriculares comuns aos cursos de Letras de modo geral, não estabelecendo interlocução direta com a especificidade da formação voltada ao ensino da língua inglesa, nem com os debates mais amplos discutidos neste trabalho.

Compreende-se que algumas disciplinas obrigatórias do núcleo específico, como aquelas voltadas à descrição linguística — por exemplo, Morfossintaxe ou Fonologia

Suprassegmental da Língua Inglesa — apresentam limitações inerentes quanto à integração com temáticas interculturais. No entanto, observa-se que, no conjunto de sete componentes que integram a Unidade Curricular de Prática de Ensino em Língua Inglesa, não há qualquer menção ou aproximação com discussões relativas às culturas e saberes indígenas, tampouco às populações autóctones de países anglófonos. Essa configuração sugere um espaço ainda pouco explorado na formação docente, especialmente em um curso que afirma, em seu projeto pedagógico, a intenção de promover práticas educacionais comprometidas com a diversidade sociocultural e a justiça epistemológica.

Apesar das limitações apontadas na organização curricular, é possível reconhecer que determinadas práticas pedagógicas, conduzidas no âmbito das disciplinas, podem tensionar a rigidez imposta pela estrutura formal do currículo. Mesmo em contextos em que a ementa não explicita a abordagem de temáticas relacionadas aos saberes e às culturas indígenas, há brechas que permitem a inserção dessas discussões por meio de escolhas metodológicas e de conteúdos realizados pelos docentes. Nesse sentido, na seção seguinte, será apresentado um exemplo referente à disciplina *Elaboração de Materiais Didático-Pedagógicos em Inglês como Língua Estrangeira/Estágio de Elaboração e Aplicação de Material Didático*, que, embora não traga em sua descrição oficial menções diretas às questões indígenas, foi mobilizada como espaço para ampliar o debate sobre os povos originários no contexto da formação docente em Letras-Inglês.

## ADAPTANDO HISTÓRIAS MARAGUÁ NA AULA DE INGLÊS

Atualmente, o curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal do Ceará opera com dois currículos em vigência: o de 2010 e o de 2024. Ambos preveem componentes curriculares com funções formativas equivalentes. No currículo de 2010, encontra-se a disciplina *Estágio de Elaboração e Aplicação de Material Didático*, enquanto o currículo de 2024 contempla a disciplina *Elaboração de Materiais Didático-Pedagógicos em Inglês como Língua Estrangeira*. A ementa da primeira define como objetivo a “avaliação, planejamento, elaboração, adaptação e aplicação de materiais pedagógicos diversos e adequados às necessidades e aos interesses dos aprendizes de inglês como língua estrangeira<sup>3</sup>”. Já a segunda apresenta como escopo exatamente a mesma descrição com a inclusão de: “Aborda temas de caráter transversal e de formação cidadã, tais como direitos

---

<sup>3</sup> Acesso: <https://letrasinglesnoturno.ufc.br/wp-content/uploads/2023/04/hc0823-estagio-de-elaboracao-e-aplicacao-de-material-didatico.pdf>. Data do acesso: 29 de junho de 2025.

humanos, preservação do meio-ambiente e afins. Proposta de ação de extensão<sup>4</sup>”. Ambas as disciplinas possuem carga horária de 64 horas, são de caráter obrigatório, e, em suas respectivas ementas, não se observam menções específicas às temáticas relativas ao ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

Embora a segunda ementa especifique o tratamento de temas transversais, direitos humanos e preservação do meio ambiente — pontos que ampliam o escopo em relação à versão anterior — esses tópicos mantêm um grau de generalidade que admite distintas abordagens pedagógicas. Conforme pontuado anteriormente, a mera inclusão de temáticas transversais no currículo não assegura, por si só, o engajamento crítico com pautas de justiça social ou a incorporação de epistemologias plurais. Nesse contexto, a ausência de referências explícitas às histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas pode levar à não consideração desses saberes, em função das escolhas didáticas adotadas pelos docentes.

Diante da ausência de uma definição institucional intencional quanto à incorporação de saberes indígenas na referida disciplina, optou-se, na oferta realizada no semestre letivo de 2024.2, pela inclusão de narrativas do povo Maraguá e da utilização do jogo digital *Kamã na Terra dos Indígenas Maraguás* como recursos pedagógicos voltados à discussão sobre a adaptação de materiais para o ensino de língua inglesa. A escolha buscou explorar possibilidades metodológicas que favorecessem o diálogo intercultural e a ampliação do repertório didático dos licenciandos, a partir de perspectivas não hegemônicas.

A relevância da disciplina em questão está relacionada ao papel estratégico que o material didático exerce no processo de ensino-aprendizagem de línguas, considerando que este recurso não se limita à organização de conteúdos ou à orientação de práticas pedagógicas, mas também veicula concepções específicas de mundo, de língua, de cultura e de identidade. Nesse escopo, o livro didático tem sido tradicionalmente compreendido como o principal suporte pedagógico (VILAÇA, 2009), uma vez que frequentemente assume funções múltiplas, como a apresentação de conteúdos linguísticos, a proposição de atividades de prática e interação, bem como o fornecimento de subsídios para a atuação de docentes e discentes. Contudo, como observa Vilaça, “todo material apresenta limitação de quantidade e profundidade de informação” (2009, p. 8), o que implica a necessidade de uma postura analítica e inventiva por parte do professor, capaz de complementar e ressignificar tais

---

<sup>4</sup> Acesso: <https://letrasinglesnoturno.ufc.br/wp-content/uploads/2024/08/elaboracao-de-materiais-didatico-pedagogicos-em-ingles-como-lingua-estrangeira-hl0071.pdf>. Data do acesso: 29 de junho de 2025.

materiais por meio de outros recursos, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem e engajamento no contexto educacional.

Portanto, o objetivo da disciplina é oferecer subsídios teóricos e práticos que possibilitem aos futuros profissionais da educação linguística desenvolver uma postura crítica frente ao uso de materiais didáticos. Tal postura pressupõe compreender que esses recursos devem ser utilizados de forma flexível e integrada a outras fontes, de modo a promover uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e sensível à diversidade sociocultural. Com base nesse direcionamento, no semestre em questão, propôs-se a utilização de um jogo digital desenvolvido pelo Laboratório Linguagens em Tradução, vinculado ao Departamento de Letras da UFSCar. De acordo com informações disponibilizadas no site do grupo, “ao jogar, professores e crianças encontrarão elementos culturais típicos da cultura tradicional maraguá – e também elementos das histórias de assombração cultivadas por esse povo indígena amazonense” (LEETRA, s.d)<sup>5</sup>. Além disso, o mesmo site destaca que o jogo incorpora “elementos que hoje fazem parte da luta política dos maraguá na defesa das suas terras, assim como de nossa luta global pela sustentabilidade do planeta e pela preservação dos animais” (LEETRA, s.d)<sup>6</sup>.

Previamente ao trabalho de adaptação do jogo digital para o contexto do ensino de língua inglesa, os discentes foram orientados a realizar uma pesquisa sobre o povo Maraguá, a fim de ampliar seus conhecimentos sobre os aspectos históricos, culturais e sociolinguísticos desse grupo indígena. Como parte desse processo formativo, os estudantes também tiveram contato com a obra *A árvore de carne e outros contos*, composta por seis narrativas do povo Maraguá que habita a região do rio Abacaxis, nos municípios de Nova Olinda do Norte e Borba, no estado do Amazonas. A autoria da obra é de Lia Minápoty e Yaguaré Yamã, ambos indígenas da etnia Maraguá, o que confere à publicação uma característica distintiva, ao dispensar a mediação de autores externos ao grupo, frequentemente presentes em materiais voltados à temática indígena. A leitura do livro e a pesquisa prévia foram fundamentais para que os licenciandos pudessem refletir criticamente sobre estratégias de adaptação do jogo — originalmente concebido em língua portuguesa — para atividades didáticas compatíveis com os objetivos de uma aula de inglês, evitando, assim, uma utilização descontextualizada em relação ao componente curricular.

---

<sup>5</sup>Dados obtidos no site do Grupo LEETRA/UFSCAR. Disponível em: <https://www.leetra.ufscar.br/artifacts/view/28>. Acesso em: 15 jun. 2025.

<sup>6</sup>Dados obtidos no site do Grupo LEETRA/UFSCAR. Disponível em: <https://www.leetra.ufscar.br/artifacts/view/28>. Acesso em: 15 jun. 2025.



Após a realização de aulas destinadas à contextualização teórica e à discussão dos conteúdos pertinentes, os discentes foram orientados quanto à atividade avaliativa, a qual deveria contemplar duas etapas complementares: uma parte escrita, na qual deveriam elaborar o planejamento detalhado da proposta de aula, e uma apresentação oral, cuja finalidade era expor aos demais colegas os procedimentos e estratégias previstos para a aplicação da atividade em sala de aula, que poderia ser tanto de infantil quanto de fundamental I. As orientações fornecidas aos estudantes para a realização da tarefa encontram-se sistematizadas no quadro a seguir.

#### Quadro 4- Instruções

##### Atividade Avaliativa 1

Adaptação do Jogo Virtual *Kawã na Terra dos Indígenas Maraguá* para o Ensino de Língua Inglesa. Criar uma atividade pedagógica em língua inglesa para o Ensino Infantil ou Fundamental I, adaptando o jogo *Kawã na Terra dos Indígenas Maraguá*. A atividade deve integrar elementos culturais maraguá, temas de sustentabilidade ou preservação ambiental e tópicos de ensino da língua inglesa adequados à faixa etária.

##### Estrutura do Trabalho:

##### a) Formação de Grupos:

- O trabalho será realizado em grupos de 3 a 4 participantes.
- Cada grupo será responsável por planejar, aplicar e documentar a adaptação do jogo.

##### b) Duas fases do trabalho: Escrita e Apresentação Oral

##### Trabalho Escrito:

Os grupos deverão entregar um relatório escrito que contenha:

1. **Público-Alvo:**
  - Descrição da faixa etária, suposto nível de proficiência em inglês e contexto educacional do público-alvo.
2. **Contextualização do Jogo:**
  - Breve descrição do jogo *Kawã na Terra dos Indígenas Maraguá*, seus elementos culturais e temáticos.
3. **Relação com a Aula de Língua Inglesa:**
  - Explicação de como o jogo será adaptado para o ensino de inglês, indicando o tema e o objetivo pedagógico da aula.
4. **Planejamento da Aula:**
  - **Passo a Passo da Atividade:**
    - Explique detalhadamente como o jogo será integrado à aula.
    - Descreva cada etapa da aula: introdução, desenvolvimento e conclusão.
    - Informe como os alunos interagirão com o jogo e os materiais complementares.
  - **Uso do Jogo em Sala:**
    - Detalhe como o jogo será apresentado (e.g., projeção, laboratório de informática, celulares, tablets, etc.).
    - Explique como os alunos participarão do jogo (individualmente, em duplas, em grupos, em rodadas).
  - **Dinâmicas Complementares:**
    - Inclua atividades relacionadas, como discussões, teatro, músicas ou outros recursos.
  - **Possíveis Desafios:**
    - Mencione possíveis desafios para a aplicação da atividade e sugira estratégias para minimizá-los.

##### 5. Avaliação:

- Descreva como o desempenho dos alunos será avaliado (e.g., participação, engajamento, compreensão do vocabulário e expressões trabalhadas).

**Apresentação Oral com Recursos Visuais:**

Os grupos deverão realizar uma apresentação de 12-15 minutos, na qual todos os integrantes deverão participar ativamente, explicando como a atividade seria aplicada em sala.

A apresentação deve incluir:

- **Introdução ao Contexto:**
  - Apresentação do público-alvo e do tema de língua inglesa relacionado ao jogo.
- **Explicação Prática:**
  - Detalhamento do planejamento da aula, destacando o uso do jogo como motivador.
  - Demonstração clara e organizada de como a aula seria aplicada em sala.
  - Utilização de recursos visuais, como slides, imagens, vídeos ou outros materiais, para ilustrar o passo a passo da aula.
- **Dinâmicas e Avaliação:**
  - Explicação das atividades complementares planejadas.
  - Descrição de como seria avaliado o desempenho dos alunos.

**Acesso ao jogo:** o jogo poderá ser acessado e baixado no seguinte link:

[https://www.leetra.ufscar.br/pages/game\\_kawa](https://www.leetra.ufscar.br/pages/game_kawa)

**Fonte:** Criado pelo autor a partir das informações dadas aos alunos.

Considerando que a turma era composta por 33 alunos regularmente matriculados, foram apresentadas, ao longo de três encontros, nove propostas distintas de adaptação do jogo digital, com momentos destinados à exposição das ideias e à intervenção crítica tanto dos colegas quanto do professor responsável. Durante as apresentações, diversos alunos destacaram como principal desafio o fato de o jogo estar integralmente em língua portuguesa, o que inviabilizaria sua utilização em sala de aula de maneira livre, apenas com mediação pontual do docente, exigindo, portanto, um planejamento cuidadoso. Além disso, foi consenso entre os grupos que, embora o jogo possua um layout visualmente atrativo e aborde aspectos relevantes da cultura Maraguá — muitos dos quais previamente trabalhados nas aulas introdutórias —, sua jogabilidade apresenta limitações técnicas, como travamentos frequentes e a necessidade de reiniciar completamente o jogo sempre que o personagem principal, Kawã, morre, o que, para eles, poderia desmotivar parte dos alunos. Entre os aspectos positivos mais recorrentes nas análises dos alunos, ressaltaram-se o potencial do jogo para suscitar reflexões interculturais, a riqueza narrativa presente nos elementos míticos e históricos do povo Maraguá e a possibilidade de integração interdisciplinar entre língua inglesa e conhecimentos socioculturais, desde que adequadamente mediada por estratégias pedagógicas planejadas.

Dentre as propostas de adaptação do jogo digital apresentadas pelos licenciandos, observou-se uma ênfase significativa na exploração lexical de tópicos relacionados ao conteúdo temático do jogo, notadamente vocabulário referente a animais silvestres e aspectos ecológicos vinculados aos ecossistemas representados na narrativa. Uma das propostas consistiu na elaboração de um glossário bilíngue, cuja dinâmica previa que os

estudantes da escola, ao interagirem com o jogo, registrassem os nomes de objetos e animais encontrados ao longo da experiência virtual. Posteriormente, esses termos seriam traduzidos para a língua inglesa e acompanhados por representações visuais produzidas pelos próprios alunos, promovendo, assim, uma associação entre imagem, palavra e significado nas duas línguas. Tal proposta foi defendida pelos discentes da disciplina como uma possibilidade de integração entre o componente curricular de Língua Inglesa e o de Artes, ao mesmo tempo em que buscava valorizar formas de comunicação não verbais, imagéticas e simbólicas, que compõem práticas expressivas e comunicativas presentes nos cotidianos de diversos povos indígenas.

Outra proposta envolveu a transposição do ambiente digital para um formato analógico, com a criação de um jogo de tabuleiro inspirado na estrutura narrativa do jogo original. A atividade foi concebida em duas etapas: inicialmente, os estudantes explorariam livremente o jogo digital, com o objetivo de se familiarizarem com seus personagens, enredo e elementos culturais. Em um segundo momento, participariam de uma sessão em sala de aula na qual o jogo de tabuleiro — desenvolvido inteiramente em língua inglesa — seria utilizado como recurso pedagógico para a prática de perguntas abertas (*Wh-questions*), com foco nos pronomes interrogativos *What*, *Where* e *How*. Além de favorecer o uso significativo da língua alvo em um contexto interativo, a dinâmica proposta também buscava estimular a memória dos alunos, uma vez que o progresso no jogo dependeria da recordação de informações obtidas durante a exploração prévia do ambiente virtual, bem como da formulação e compreensão de perguntas e respostas em inglês relacionadas à narrativa e aos conteúdos culturais do jogo digital.

Outra proposta apresentada pelos licenciandos consistiu na adaptação do jogo digital para uma atividade de dramatização (*role-play*), na qual os estudantes, organizados em pequenos grupos, seriam responsáveis por elaborar um roteiro em língua inglesa inspirado no universo narrativo do jogo. A atividade previa a criação de diálogos, situações e personagens que refletissem os elementos culturais, ambientais e sociais presentes na narrativa original, culminando na encenação do roteiro em sala de aula como forma de prática comunicativa e expressão oral na língua inglesa. Adicionalmente, uma proposta complementar de caráter igualmente criativo envolveu a elaboração de uma exposição interativa, na qual os alunos da escola, após explorarem o jogo e estudarem vocabulário temático, produziram cartazes bilíngues com imagens, textos explicativos e QR codes que remeteriam a vídeos curtos em inglês, gravados pelos próprios estudantes, nos quais

explicariam os conteúdos representados. Essa abordagem visava integrar múltiplas linguagens, promover a autonomia dos aprendizes e articular o uso da tecnologia digital com práticas significativas de produção oral e escrita na língua adicional.

Houve ainda propostas que previam a utilização de *quizzes* com perguntas formuladas em língua inglesa, a serem respondidas durante a execução do jogo, com o objetivo de promover a associação entre os elementos do enredo e estruturas linguísticas específicas. Além disso, foi apresentada uma proposta de criação de um jogo de cartas do tipo *Super Trunfo*, elaborado a partir dos personagens e elementos presentes no jogo digital. Cada carta conteria informações como força, sabedoria, coragem ou conhecimento sobre a floresta, todas descritas em inglês. A atividade visava não apenas à ampliação do repertório lexical, mas também ao uso contextualizado da língua inglesa por meio de estruturas comparativas e descritivas, promovendo o engajamento dos alunos a partir de uma dinâmica lúdica e interativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades pedagógicas desenvolvidas pelos licenciandos a partir da proposta de adaptação do jogo digital *Kawã na Terra dos Indígenas Maraguá* revelam não apenas a viabilidade de incorporar temas interculturais no ensino de língua inglesa, mas também indicam a necessidade de ampliar o escopo de atuação dessa disciplina no contexto escolar. Retomando os apontamentos de Zaidan (2025), é fundamental compreender o ensino de línguas como um espaço de disputa por sentidos, no qual o letramento extrapola os limites da estrutura linguística e passa a incluir dimensões sociais, políticas e culturais, articuladas à realidade dos sujeitos que ensinam e aprendem.

O objetivo central da proposta formativa aqui relatada não esteve direcionado à produção de materiais didáticos excepcionais ou inovadores do ponto de vista técnico. Em vez disso, buscou-se provocar nos licenciandos uma tomada de consciência quanto à importância de se pensar a aula de inglês como um espaço legítimo para o tratamento de temáticas socioculturais relevantes, como as questões indígenas e afro-brasileiras. Trata-se de um convite para que os futuros professores reflitam criticamente sobre o papel político da sua prática docente, reconhecendo que a abordagem de tais temas não é responsabilidade exclusiva da disciplina de História, mas pode (e deve) ser integrada também ao ensino de línguas.

As propostas elaboradas pelos licenciandos evidenciaram desdobramentos pedagógicos significativos, tais como a ampliação do repertório didático, a integração de recursos digitais e analógicos ao ensino de inglês, e o desenvolvimento de estratégias de adaptação de materiais com base em temáticas socioculturais. Além disso, observou-se o estímulo à criatividade, ao trabalho interdisciplinar e à reflexão crítica sobre o uso de materiais didáticos em contextos escolares diversos — aspectos fundamentais para uma prática docente comprometida com a transformação social.

Por fim, a experiência reforça a importância de institucionalizar, sobretudo no âmbito das licenciaturas, espaços formativos voltados à valorização e ao estudo dos saberes indígenas e afro-brasileiros, compreendidos não como conteúdos marginais, mas como referenciais epistemológicos indispensáveis à formação de educadores críticos, sensíveis à diversidade sociocultural e comprometidos com práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas.

### Referências

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRAMBILA, Guilherme. O texto como aporte de vetores do letramento científico. **Domínios De Lingu@Gem**, v. 18, p. 1-26, 2024.
- CANAGARAJAH, Suresh. After disinvention: possibilities for communication, community and competence. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (org.). **Disinventing and reconstituting languages**. Bristol: Multilingual Matters, 2007b. p. 233-239.
- CELLARD, André. A Análise Documental. In: POUPART, Jean et al. (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.
- CRYSTAL, David. **English as a Global Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 427-442, 2010.
- KHATIBI, Abdelkebir. **Plural Maghreb: Writings on Postcolonialism**. Tradução: P. Burcu Yalim. London: Bloomsbury Academic, 2019.
- KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LEFFA, Vilson J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, Acir Mário; BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz (Org.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória: Kayganguê, 2006. p. 10-25.

LEETRA/UFSCAR. **Laboratório de Estudos em Ensino e Tradução de Literaturas de Língua Inglesa**. Disponível em: <https://www.leetra.ufscar.br/>. Acesso em: 20 de junho de 2025.

LEETRA/UFSCAR. **Jogo Digital Kawa**. Disponível em: [https://www.leetra.ufscar.br/pages/game\\_kawa](https://www.leetra.ufscar.br/pages/game_kawa). Acesso em: 20 de junho de 2025.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MINÁPOTY, Lia; YAMÃ, Yaguarê. **A árvore de carne e outros contos**. 1. ed. São Paulo: Tordesilhinhas, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Oficina de linguística aplicada**. Rio de Janeiro: Mercado de Letras, 1996.

PENNYCOOK, Alastair. **English and the Discourses of Colonialism**. Londres; Nova Iorque: Routledge, 1998.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O mundo pós-colonial e a identidade pós-moderna: algumas implicações para o ensino de línguas. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 21, p. 11-20, 2005.

REZENDE, Patrick. The Internationalization of Indigenous Productions: Translation as an Attempt to Repair Silencing. **Leetra Indígena**, v. 23, n. 1, p. 50-70, 2024.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica**. 2008. 358 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, v. 52, p. 1-256, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês**. 2023. Disponível



em: [https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt\\_BR&id=657508](https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=657508) . Acesso: 29 de junho de 2025.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 30, p. 1-14, 2009. Disponível em: <https://granrio.emnuvens.com.br/reihm/article/view/653>. Acesso em: 10 de junho de 2025.

ZAIDAN, Junia Claudia Santana de Mattos. **Difusão, geopolítica e ensino do inglês na periferia do sistema**. Vitória, ES: Edufes, 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 05 de junho de 2025.

Recebido em: 29 de junho de 2025

Aprovado em: 17 de outubro de 2025