

O ENSINO DE LÍNGUAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE ONTEM E DE HOJE: O RETRATO DAS ESCOLAS INDÍGENAS YAWALAPITI, AKWÊ-XERENTE, XAVANTE, SURUÍ-PAITER, GUAJAJARA E GUARANÍ-KAIOWÁ DO SÉCULO XXI

THE TEACHING OF LANGUAGES AND INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION OF TODAY AND TODAY: THE PORTRAIT OF INDIAN SCHOOLS YAWALAPITI, AKWÊ-XERENTE, XAVANTE, SURUÍ-PAITER, GUAJAJARA AND GUARANÍ-KAIOWÁ OF THE XXI CENTURY

Juliana Barbosa da Silva¹(UnB)
Ana Suelly Arruda Câmara Cabral² (UnB)

Resumo

O presente artigo discute o conteúdo das entrevistas realizadas junto a falantes das línguas indígenas Yawalapiti, Akwê-Xerente, Xavante, Suruí-Paiter, Guajajara e Guaraní-Kaiowá, os quais aprenderam o Português como língua adicional. As discussões evidenciam a divergência que há entre o que assegura a atual legislação quanto à educação escolar indígena e o que acontece nas escolas das aldeias. Durante a análise das entrevistas foi possível investigar como tem sido a condução do ensino e quais as propostas para o ensino de línguas nesses contextos. Constatou-se que há muito ainda a ser feito, mas mudanças significativas já podem ser vistas, dado que as comunidades, professores e pesquisadores tem-se organizado de forma a trabalhar nas escolas da aldeia os princípios de interculturalidade, bilinguismo e ensino crítico de línguas.

Palavras-chave: Educação escolar indígena. Ensino de português como língua adicional. Interculturalidade. Bilinguismo.

Abstract:

The current article discusses the content of the interviews that were made with the speakers of the indigenous languages Yawalapiti, Akwê-Xerente, Xavante, Suruí-Paiter, Guajajara e

¹ Mestranda em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília.

² Professor Associado IV na Universidade de Brasília, Coordenadora do Laboratório de Línguas e Literaturas Indígenas e Bolsista em Produtividade CNPq/1D.

Guaraní-Kaiowá, those whom had learned Portuguese as an additional language. The discussions show the divergence that there is between the current legislation about indigenous school education and what happens in the indigenous village school. During the analyses of the interviews it was possible to investigate how has it been the conduction of the general education and which are the proposals of language teaching in those contexts. It could be verified that there are a lot to be done, but significative changes can already be seen, since the community, professors/teachers and researchers have been organizing themselves in order to work in the indigenous village school the principles of interculturality, bilingualism and critical language teaching.

Keywords: Indigenous school education. Portuguese language teaching as additional language. Interculturality. Bilingualism.

Introdução

Quando decidimos entrevistar os estudantes das etnias Guaraní-Kaiowá, Guajajara, Xerente, Xavante, Suruí-Paiter e Yawalapiti no Laboratório de Línguas e Literaturas Indígenas (LALLI) da Universidade de Brasília (UnB), os quais estão cursando a pós-graduação em linguística nessa mesma instituição de ensino, buscávamos coletar evidências linguísticas que demonstrassem as interferências da língua materna de cada um deles na produção oral e escrita em português.

Os dados levantados seriam analisados em uma perspectiva contrastiva e norteariam uma pesquisa no âmbito do ensino de português do Brasil como língua adicional³ para as comunidades indígenas do Brasil. Porém, durante a análise dos dados, encontramos situações que exigiam, de imediato, maior atenção. A problemática com a qual nos deparamos, portanto, era sobre o sistema de educação escolar indígena ao qual os entrevistados foram submetidos ao longo do ensino básico.

Não pudemos prosseguir com uma pesquisa voltada exclusivamente para o ensino de línguas sabendo que a questão escolar tinha caráter muito mais emergencial, principalmente porque a depender do modelo de escola, do plano pedagógico adotado e das metodologias utilizadas, não só as aulas de línguas, como as aulas de todas as outras disciplinas são afetadas. Ressaltamos que o desempenho e produtividade dos alunos, assim como suas percepções a respeito do espaço, que

³ Utiliza-se nesse trabalho o termo “Língua Adicional” para se referir a toda língua aprendida ou adquirida por um aprendiz desde que essa não seja sua primeira língua.

é a escola, também sofrem os prejuízos causados pelo despreparo do governo, da administração da escola e da equipe pedagógica ao lidarem com as especificidades de cada povo.

Diante do que foi identificado, reconsideramos os caminhos e optamos por evidenciar os problemas elencados pelos estudantes indígenas entrevistados cruzando os relatos trazidos por eles com a literatura referente ao histórico das políticas voltadas para a educação escolar indígena, perpassando pelas ideias de bilinguismo e interculturalidade, pontos chave quando se trata de uma educação escolar diferenciada.

Da construção do estudo

Os dados para essa pesquisa foram coletados a partir de uma entrevista gravada por Juliana Barbosa da Silva com cada estudante indígena e por meio de um questionário sociolinguístico em que os próprios indígenas pesquisados entrevistavam uns aos outros em duplas. A opção por esse trabalho em pares visava a integração entre os colaboradores da pesquisa, já que incentivava momentos de troca de experiências, situações muito valorizadas no LALLI/UnB.

Os áudios das gravações foram transcritos, reunidos com as respostas obtidas pelas duplas e só então foram analisados foneticamente, morfologicamente, morfossintaticamente e semanticamente, dado que o foco era identificar as interferências da língua materna dos entrevistados nas produções orais e escritas em língua portuguesa. Variedades sociolinguísticas também foram consideradas na análise dos dados.

A mudança quanto ao objeto focalizado, no entanto, ocorreu ao observar-se o conteúdo dos retornos dados pelos estudantes indígenas à cada pergunta feita. Em suas respostas, relataram casos que não condiziam com o que é assegurado pela Constituição Federal de 1988 e outros documentos oficiais no que tange à educação escolar diferenciada, intercultural e bilíngue, sendo submetidos à um ensino falho dentro de seu território, ou sendo vítimas de preconceito quando nas escolas da cidade.

Diante do exposto, a ideia inicial foi adiada para uma outra oportunidade em razão da necessidade de se evidenciar a situação da educação escolar indígena no Brasil, pois espera-se que com maior visibilidade, novas medidas sejam tomadas a fim de que as crianças indígenas das gerações posteriores possam vivenciar uma realidade diferente daquela que se perdurou por séculos na história do Brasil.

Foram seis os entrevistados para essa pesquisa: duas mulheres e quatro homens. Destes, uma representante de 29 anos do povo Guajajara da TI Lagoa Quieta, uma representante Guaraní-Kaiowá de 39 anos da Reserva Te'yikue, um representante Akwẽ-Xerente de 33 anos da TI Salto Kripre, um representante Paiter Suruí de 34 da TI Sete de Setembro, um representante Yawalapiti de 40 anos da TI do Xingu e por último, um representante Xavante de 44 anos da TI São Marcos.

As entrevistas individuais com cada um deles evidenciaram uma parte da realidade da educação escolar indígena na atualidade. Acentuamos que analisar atentamente a individualidade de cada povo e de cada região é o ponto chave para se estabelecer um ensino de qualidade que atenda às necessidades da comunidade em questão, uma vez que se está diante de grupos que vivenciaram histórias diferentes e construíram um presente diferente uns dos outros. Maher (1994, p. 68) sublinha a esse respeito o cuidado que se deve ter para não se fazer generalizações absolutas ao se tratar de Educação Indígena visto a multiplicidade de contextos e variáveis envolvidas. Porém, mesmo diante de contextos tão diversos, os entrevistados compartilham algo em comum: o relato da dificuldade de se aprender a língua portuguesa.

No tocante as entrevistas orais com os representantes de cada povo, essas foram realizadas e gravadas no LALLI/UnB. Nas transcrições dos áudios manteve-se os nomes das etnias dos representantes, porém os seus nomes foram substituídos pelo nome da etnia de cada um, com a intenção de preservar suas identidades. E em complemento às entrevistas orais, os próprios colaboradores da pesquisa entrevistaram-se uns aos outros em duplas a partir do questionário sociolinguístico entregue a eles por mim. Os pares se formaram, espontaneamente, da seguinte maneira:

- Representante Guajajara e representante Yawalapiti
- Representante Guaraní-Kaiowá e representante Suruí Paiter
- Representante Xavante e representante Xerente

As Entrevistas

Apresentamos, em seguida, as seis entrevistas realizadas, assim como o resultado da análise de cada uma delas.

A entrevista com o representante Yawalapiti

O representante Yawalapiti conta que sua experiência na escola indígena se deu a partir dos 12 anos de idade, quando a primeira escola da FUNAI foi construída em seu território. Lá, foi alfabetizado em língua portuguesa e estudou várias outras disciplinas. Isto posto, segue a entrevista:

Pesquisadora: Há quanto tempo você fala português?

Yawalapiti: olha, eu comecei a falar em português, na verdade eu já tinha 14 anos, porque primeira escola que foi construída eu já tinha 12, 12 anos. Primeira escola que foi construída pela FUNAI, e onde fui alfabetizado na língua português, então esse ano, assim... desse... já esse... a idade, comecei em falar português.

Pesquisadora: Entendi. Foi uma experiência tranquila?

Yawalapiti: Ó, pra mim foi muito difícil, na verdade. Foi muito difícil falar em português. Entrei na escola lá, ehh... com a minha geração, também juventude lá, foi muito difícil a gente aprender em português. Muito difícil. Foi uma luta pra mim, pra mim foi muito difícil falar em português.

Pesquisadora: Mas por que foi tão difícil assim?

Yawalapiti: Porque ou primeiramente nem sabia falar em português, nem entendia, não compreendia nada. Quando a professora fazia um trabalho na lousa, passava um trabalho na lousa, foi difícil, muito difícil pra gente compreender. Então pra mim foi muito difícil, aprender falar em português.

Pesquisadora: A professora era indígena?

Yawalapiti: Não indígena. Tudo naquela época quando a FUNAI conduzia a educação contratava tudo a professora não indígena.

Pesquisadora: Entendi. E qual era o material que essa professora utilizava?

Yawalapiti: Matemática, Língua Portuguesa, é... Geografia, que levava a disciplina daqui de fora mesmo pra trabalhar com a gente.

Pesquisadora: Eram os mesmos livros da escola da cidade?

Yawalapiti: Sim. Da escola da cidade.

Pesquisadora: Entendi. E hoje como está a escola? Mudou alguma coisa?

Yawalapiti: Sim, mudou, mudou muito. Tem agora professores indígenas, e a gente tá produzindo livro didático, escrita na língua materna, então mudou realmente. Mudou porque professora indígena lá facilitou muito assim... a aprendizagem dos alunos, tanto na explicação... então isso facilita muito a aprendizagem dos alunos né, tanto de criança... agora quem tá trabalhando no ensino médio são os não indígenas no Xingu. Então, tem professor indígena e professor não indígena.

Pesquisadora: Entendi. Bom, e sobre a sua experiência aqui na UnB? Tem sido uma coisa boa?

Yawalapiti: Bom, eu tô aqui na universidade né, objetivo aqui, vim aqui pra aprender a... aperfeiçoar mais, entender melhor a estrutura da língua Yawalapiti né, escrever e registrar, então pra mim, tô aqui, assim, tô muito feliz, muito feliz, apesar que eu tô longe da minha família aqui né, e em busca desse conhecimento, e quero voltar pra aldeia já fazer o trabalho porque nenhum da língua materna Yawalapiti não tá registrado, nenhum, né. Então a minha preocupação é isso, por isso eu estou aqui na universidade, em busca desse... melhoria, que eu realmente registre a língua, senão a língua Yawalapiti vai ser extinta, então essa... objetivo da minha vinda aqui. Tô muito bem aqui, satisfeito né, e aprendendo. Então é isso.

Pesquisadora: Tá certo, então obrigada.

Yawalapiti: Nada.

O relato do representante Yawalapiti apresenta vários dos elementos que marcaram a educação escolar indígena antes conduzida pelo SPI e posteriormente pela FUNAI: monolíngue em língua portuguesa, sem material didático específico para a comunidade e com professores não indígenas atuando no ensino.

Dentro da experiência do entrevistado, o *input*⁴ oferecido não era compreensível, o que pode ter contribuído para a criação de filtro afetivo que conseqüentemente dificultou a assimilação dos conteúdos constituindo uma experiência difícil e negativa. Por outro lado, é apresentado por ele as mudanças que ocorreram nessa mesma escola. Atualmente há professores indígenas lecionando nas escolas, existe produção de material didático específico e percebe-se que a língua materna tem ganhado ênfase.

Pode-se depreender que o motivo de tamanhas melhoras seja devido ao fato da presença de professores indígenas com formação adequada ensinando nessa escola, porque além de contarem com instrução formal para exercer tal função, também dispõem dos conhecimentos e saberes de seu povo, podendo então oferecer uma educação escolar adequada dentro dos moldes interculturais para seus alunos.

Desse modo, é coerente afirmar que: “É consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida por professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas” (SECAD, 2007, p. 102).

⁴ Krashen (1985) trata da aquisição de linguagem como sendo possível quando o aprendiz compreende a mensagem, ou seja, é-lhe fornecido um *input* compreensível.

Outro ponto a ser sobressaltado nesse relato é acerca do ensino médio. Fica evidente que as séries iniciais dessa escola estão à encargo dos professores indígenas, enquanto as séries finais estão sob a responsabilidade de professores brancos. Isso se dá porque é necessário que cursos de capacitação para se lecionar no ensino médio sejam ofertados para os professores indígenas, viabilizando um último ciclo de educação escolar indígena que atenda a comunidade. Com o governo atento à essa questão, tem-se:

Para que a implantação do Ensino Médio nas escolas indígenas ocorra a partir das concepções e objetivos educacionais pretendidos pelas comunidades indígenas é imprescindível que sejam formados professores indígenas em cursos de licenciaturas interculturais que habilitam para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. (SECAD, 2007, p. 78).

Já ao final da entrevista, o tópico da conversa é outro, volta-se para a experiência do entrevistado na Universidade de Brasília. Ele declara estar feliz na instituição de ensino e que tem investido no registro de sua língua, a qual está ameaçada. Nos registros da entrevista escrita, o representante Yawalapiti demonstra que seu objetivo é registrar sua língua e ainda acrescenta o desejo de mantê-la viva em sua comunidade, mas em se tratando das línguas ensinadas na escola, defende que deve-se primeiro ensinar a língua portuguesa com o intuito de facilitar a inserção e a interação com o mundo e as pessoas não indígenas. Realço que esse posicionamento do entrevistado contraria estudiosos e pesquisadores que defendem a alfabetização primeiramente na língua materna do indivíduo.

A entrevista com o representante Akwê-Xerente

O entrevistado da etnia Akwê-Xerente teve seu primeiro contato com a língua portuguesa por volta dos 11 anos de idade na escola da aldeia. Diferentemente do seu colega Yawalapiti, o representante Akwê-Xerente teve um professor indígena para ministrar as aulas. Diante disso, a entrevista se deu da seguinte maneira:

Pesquisadora: Há quanto tempo você fala português?

Akwê-Xerente: Olha... se eu aprendi com 11 ano, eu tô com 33 anos... é... 23 anos né, 11 ano pra 33 anos, 23 ano que eu já falo português. Eu aprendi com 11 ano, quer dizer, eu iniciei com 11 ano, na verdade eu aprendi mais ou menos com 12 ou 13 ano. Então eu acho que 20 ano eu já falo português.

Pesquisadora: Interessante. Tem bastante tempo já. Muito bom... Deixa eu ver... E onde você aprendeu português?

Akwê-Xerente: Na aldeia né, mas... tem escola lá na aldeia né... então a gente estudo... é... pra gente aprender escrever... é... na escola. Então tem um professor indígena lá, é... pra... ensinar a língua português pra ler e escrever né. Mas, é só que eu acho que é um processo muito lento pra... pra... pra aprender a falar a língua português na aldeia, porque o próprio indígenas... o próprio... o professor É indígena, então ele fala na língua (língua materna) a explicação e tudo, então eu acho que por isso se tenha um processo lento pra aprender, pra se desenvolver mais, expressão da língua né... e... então porque a explicação, fala... tudo né... só leitura mesmo que é em português na escola da aldeia.

Pesquisadora: Como você acha que tinha que ser o ensino de português na aldeia?

Akwê-Xerente: olha... assim... a gente... pra quem conhece agora né, a necessidade da... do desenvolvimento da língua português, acho que seria um alguém que seja um não indígena né. Porque como eu falei né, porque o indígena... fala a explicação tudo na língua, então por isso que a nossa cabeça trabalha devagar. Mas talvez se a partir de iniciar a aula da língua português... um... uma pessoa né... é que... que fala a língua português que seja não indígena, seria né, um *comprimento* em português, fala na aula toda em português, a explicação em português. Então, acho que se fosse assim, seria mais rápido o processo de aprender a língua português né. Então, mas também é bom né, eu acho que hoje a gente temos ferramenta né pra... pro próprios os indígenas né... já é bilingue, então... é... isso acho que é... vai ser uma coisa... uma nova né realidade, se um dia eu né, Akwê-Xerente ver um alguém professor indígena dando aula só na língua, na língua indígena, e quando... é... aula de português é começar falar aula toda só em português. Assim sim, porque tem condição. Condição tem sim, mas eu acho que o devido que é... essa nossa cultura, essa nossa língua é muito forte ainda, a gente tem vergonha de falar em português, dar aula pro próprios indígena né, mas eu acho que isso não vai demorar não a gente acabar essa... quebrar esse tabu né... de... realmente é bonito a gente tá sempre preservando a nossa língua né, mas *pru* necessidade acho que, *pru* necessidade também *pru* bem pros aluno que quer aprender falar português, é... é o momento, já é hora, que o *próprios* professores indígena pensar nisso né... se é em português é só em português, o *comprimento*, o início da aula, explicação, LEITURA, então acho que... acho não, vai ser uma coisa boa pro... então é isso.

De acordo com o que foi apresentado na entrevista, o representante Akwê-Xerente pôde estudar em uma escola em que o professor era indígena, no entanto, para ele, isso gerou um ambiente em que o aprendizado da língua portuguesa se dava lentamente. Uma das queixas era o fato de que mesmo nas aulas de Português, a língua de instrução era a língua materna, o que, pelo que se pode depreender, não proporcionava uma quantidade adequada de insumo para um aprendizado consistente da língua alvo.

Com base nesse pensamento, para o entrevistado seria mais adequado que as aulas de português fossem lecionadas por um falante nativo ou por um professor indígena que utilizasse a língua portuguesa como língua instrução nas aulas dessa disciplina. Uma situação como essa

descrita nos chama a atenção para os cuidados que o professor deve ter ao ensinar línguas em uma escola indígena. Equilíbrio é importante. Não se pode utilizar exclusivamente a língua alvo em detrimento da língua materna dos alunos, como também não se pode negligenciar avanços no aprendizado da outra língua. São ocasiões como essa que colocam em evidência a complexidade de se trabalhar diante de tantas especificidades e como é importante receber formação apropriada para saber lidar com essas adversidades.

Durante o diálogo foi assinalado que a cultura e a língua Xerente é muito forte dentro da aldeia, e por isso, há um certo receio em utilizar o Português naquele espaço. Mas assim como enunciado pelo representante Xerente, isso é algo que tende a desaparecer com o tempo, principalmente porque a comunidade está percebendo a importância da língua portuguesa. Não é explicitado pelo entrevistado os motivos dessa relevância, porém é sabido que é por meio da língua portuguesa que as comunidades indígenas podem interagir com a sociedade envolvente e ocupar espaços importantes que dão visibilidade para suas lutas, por exemplo. Ou seja, ser bilíngue não é um demérito, mas uma espécie de poder que capacita o indivíduo a circular por entre mundos.

Quanto ao questionário escrito, o representante Xerente apresenta um anseio por registrar e documentar a sua língua, seja por escrito ou por meios multimídias como vídeos e gravações. É declarado por ele também que a língua Xerente é a identidade de seu povo, por isso a necessidade de mantê-la viva e ensiná-la na escola antes mesmo do ensino de língua portuguesa.

A entrevista com o representante Xavante

De maneira oposta a como foi aprendido o português pelos dois entrevistados citados anteriormente, o representante Xavante não aprendeu a língua portuguesa na escola, seja ela indígena ou não. O presente entrevistado, já adulto, teve seu primeiro contato com o português na cidade. Não foi elencado por ele os motivos de sua ida à área urbana, mas informações acerca da escola indígena que existe em sua aldeia assim se seguem:

Pesquisadora: Xavante, há quanto tempo você fala português?

Xavante: ... Não é muito tempo. É que, é... eu fiquei sempre na aldeia é... aí eu falo é... aprendi não muito tempo, é.. português.

Pesquisadora: Entendi. Com quem você aprendeu o português?

Xavante: aprendi, é... eu saí, assim, fiquei só três ano na cidade, aí, três ano e meio voltei pra aldeia é, mas foi assim, que eu já tava em idade avançada é, aí isso que é... [inaudível] de aprender falar de português é.

Pesquisadora: Entendi. Você acha que foi difícil?

Xavante: Dificulta que a terminação da palavra que dá sentido que falamos de... é... da preposição, isso que dificulta pra mim é... dificultou né... também, é compreendido a fala é. Que na minha língua Xavante, no meu ver, que a preposição é uma só é, mas no português, é.. troca, *pela*, *da*, mas na minha língua eu acho que isso não tem é. Preposição é um só que combina a terminação da palavra. E eu acho que isso dificulta pra mim.

Pesquisadora: Ah, sim, entendi. Na sua aldeia tem escola?

Xavante: Tem, tem sim.

Pesquisadora: E quem são os professores dessa escola?

Xavante: A maioria é os... a comunidade da aldeia. Eu também era professor na escola. [inaudível].

Pesquisadora: E quais são as disciplinas que vocês ensinam lá?

Xavante: Eu trabalho sempre de alfabetização. No começo que eu trabalhei na escola, sempre trabalhei com as crianças pequenas é, de alfabetização. Assim, aprender a ler, as crianças é. E uma vez, um menino falou é... falou de mim que aprendeu, ficou mais fácil pra ele aprender algo comigo é, que sou que dava aula pra eles é, que eu ficava difícil de compreender, aprender a ler é, aí falou de mim que ficou mais fácil pra ele aprender comigo.

Pesquisadora: Essa alfabetização é na língua indígena ou em português?

Xavante: Na língua indígena que pra mim é, pra alfabetizar é mais fácil, pra... na língua materna é, trabalhar com *ojet*o que as criança veja no dia a dia, aí as crianças quando é... eu pergunto é... se eu falar de sol é, e pergunto ao mesmo tempo é: “cadê o sol?”, aí ele fala: “ah, tá aí” (risos).

Pesquisadora: Entendi. Hum, qual é o material didático que vocês usam na escola?

Xavante: É os livros didáticos que a maioria que vem da cidade, que os padres produzem, os livros didáticos que é.. são poucos é.. que na minha aldeia sempre trabalham mais com da prefeitura é. E tem a escola estadual é, mas a escola estadual onde os padres trabalha é, aí as escola estadual faz pra chegar aqui os padres produzem os livro didáticos nas escolas estaduais indígenas.

Pesquisadora: Hum, entendi. Mas vocês mesmos também produzem os materiais?

Xavante: É... eu vejo só assim no curso, acontece a produção de livro, sobre de história, sobre de nome de objetos é, que isto eu já vi nos cursos de intercultural, é...

Pesquisadora: Nessa escola da aldeia, quem é o professor de Português?

Xavante: ... Tem, na minha aldeia tem dois é, tem um dos professores que fiz graduação de Letras é, e outro também fez de linguagem é. A gente é, divide é, se eu quiser eu trabalho na língua materna, e ele trabalha os português. Aí a gente troca é, se ele quiser no outro ano eu trabalho os português e ele trabalha língua materna.

Pesquisadora: Entendi. Obrigada.

Dentre os entrevistados, o representante Xavante foi o único que elucidou uma dificuldade gramatical ao se aprender o português. Foi levantado por ele o uso das preposições em língua portuguesa e como esse tópico da gramática contrasta com a sua língua Xavante. Essa declaração é de fundamental interesse para aqueles que desejam ensinar línguas na escola indígena Xavante, pois a partir desse contraste já se espera que essa seja uma possível complicação no ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Ter esse conhecimento em avanço dá possibilidade ao professor de pensar quais metodologias e materiais poderão ser utilizados com o intuito de superar essa dificuldade. Trata-se, evidentemente, de um uso dos preceitos defendidos pela análise contrastiva.

Em relação a administração das escolas, de acordo com o caderno SECAD (2007, p. 94) essas foram em sua maioria construídas pela FUNAI e hoje são administradas pelas secretarias estaduais e/ou municipais de Educação, outras escolas, por outro lado, são dirigidas pela iniciativa privada, ora por ONGs ou por missões religiosas, sejam elas católicas ou protestantes. Em outros poucos casos, ainda há as escolas que foram construídas pelos próprios indígenas por iniciativa própria. A escola do entrevistado Xavante, por sua vez, recebe livros da prefeitura, os quais não são específicos para a comunidade, pois são os mesmos utilizados nas escolas urbanas. Para mais, os padres também contribuem com a produção de material didático.

Quanto a essa produção, quando não é feita pelos padres, a comunidade parece não investir muito nessa atividade. Um fator possível para essa lacuna pode ser a ausência de preparação para exercer tal tarefa. Ainda que existam cursos que visam a preparação de professores indígenas para atuarem na produção de materiais autênticos, por serem, muitas das vezes, cursos de pouca carga horária, podem não dar os subsídios necessários para que os cursistas consigam posteriormente coordenar esse processo com autonomia. A título de exemplo, Faustino (2006, p. 245) disserta sobre os cursos oferecidos para professores índios e não índios do Paraná no período de 1993 a 2001. Essa formação se deu por meio de cursos rápidos no estilo empresarial com carga horária variada, que podia ser entre 16h ou 40h de curso.

Ademais, os docentes que atuam nessa escola são professores indígenas com formação em educação intercultural voltada para letras e linguagens. E como foi declarado pelo entrevistado, ele mesmo já lecionou na escola Xavante, ora trabalhando na alfabetização em língua materna, ora trabalhando no ensino de língua portuguesa, atividades essas que ele revezava como outro professor. Ressalta-se como a presença de professores indígenas transformam a escola e a educação por ela propiciada, no diálogo nota-se a alegria do representante Xavante ao descrever sua relação com um de

seus alunos. É descrito um caso em que durante as aulas são utilizados elementos que fazem parte do dia-a-dia das crianças, como por exemplo, o sol, o que gerou uma interação muito significativa.

Já em se tratando das informações dadas no questionário, trata da necessidade de se preservar a língua Xavante e enfatiza que o futuro da língua depende das novas gerações. Por isso, dá preferência à alfabetização em língua materna antes mesmo da inserção do português, e como membro de sua comunidade, procura valorizar a língua de seu povo, tanto na aldeia quanto na universidade, lugar em que está fazendo seu mestrado em linguística.

A entrevista com o representante Suruí-Paiter

O representante Suruí-Paiter não chegou a estudar em uma escola indígena, tendo sua formação nas escolas da cidade. Seu contato com a língua portuguesa se deu aos 10 anos de idade, quando começou a frequentar espaços não indígenas. A entrevista com ele foi a seguinte:

Pesquisadora: Suruí-Paiter, há quanto tempo você fala português?

Suruí-Paiter: ... não sei, desde os 10 ano, né? Dez ano de idade.

Pesquisadora: Com quem você aprendeu a falar português?

Suruí-Paiter: É... aprendi falar assim vendo os outro falar mesmo, nas escola, nos espaço que não é indígena.

Pesquisadora: Você já chegou a ter algum professor de língua portuguesa?

Suruí-Paiter: Não especificamente, mas no... nas aulas mesmo eu tinha uma disciplina que era língua portuguesa né.

Pesquisadora: Isso era na escola indígena?

Suruí-Paiter: Não. Na escola não indígena.

Pesquisadora: Na sua aldeia tem escola?

Suruí-Paiter: Tem.

Pesquisadora: Tem? Quem são os professores de lá?

Suruí-Paiter: Séries iniciais são as professoras indígena, e de sexto ao nono tem professores não indígena e indígena. Ensino Médio tem professores indígena e não indígena.

Pesquisadora: Entendi. E o que vocês ensinam lá na escola?

Suruí-Paiter: É... todas as escola têm um currículo, tem PPP né, então cada professor tem sua área de formação, e... que contém todas as suas disciplina né.

Pesquisadora: Entendi. E o material didático que vocês usam na escola?

Suruí-Paiter: Material didático é o que são disponibilizado pelo MEC mesmo, e tem... a gente já tem um livro específico para cultura indígena né, que são *pubricados* ou a gente mesmo produz nosso material didático né.

Pesquisadora: Entendi. Interessante.

A situação de aprendizagem da língua portuguesa pelo representante Suruí-Paiter parece configurar um caso de imersão, visto que estudou nas escolas da cidade e passou a interagir mais com a sociedade envolvente. Foi oferecido a ele, portanto, insumos linguísticos diversos de falantes nativos em situações reais de fala. Em contrapartida, seus estudos no ambiente urbano parecem demonstrar que na sua época escolar, a escola indígena na sua aldeia não era algo com a qual a comunidade podia contar.

Uma possibilidade para tal fato é a oferta escassa para educação escolar indígena. No caderno SECAD (2007) é retratado a dificuldade de se universalizar esse tipo de ensino, porém medidas estão sendo tomadas com fins de ampliação dessa oferta. Um crescimento nessa área pode ser observado a partir de levantamentos como esse:

Os dados do Censo Escolar Inep/MEC 2006 mostram que a oferta de educação escolar indígena cresceu 47,3% nos últimos quatro anos. Em 2002 tínhamos 117.171 alunos frequentando escolas indígenas em 24 unidades da federação. Hoje este número chega a 172.591 estudantes em cursos que vão da educação infantil ao Ensino Médio. (SECAD, 2007, p. 28)

Porém, ofertar uma educação escolar indígena de qualidade não é apenas uma questão de números, trata-se de fortalecer uma comunidade inteira, pois:

Para as comunidades indígenas, a educação escolar é estratégica para o fortalecimento do processo de afirmação de sua autonomia na condução de projetos de seu interesse. Em decorrência disso, é com muita veemência que demandam pela oferta da Educação Básica em suas escolas, a fim de evitar que adolescentes e jovens migrem para as cidades mais próximas em busca de estudos. (SECAD, 2007, p. 38)

No presente, conforme o apresentado pelo entrevistado, o povo Suruí-Paiter dispõe de uma escola indígena que tem seu próprio PPP (Projeto Político Pedagógico) e currículo, além de dispor de professores indígenas e não indígenas, todos com formação adequada para suas áreas de atuação. Nessa escola tem-se os materiais didáticos distribuídos pelo MEC, mas também há a produção de material didático específico. Um exemplo é o livro de cultura indígena citado por ele.

Nas respostas dadas no questionário, faz menção às facilidades que se tem ao alfabetizar as crianças na língua indígena, dá destaque às publicações que são escritas em Suruí-Paiter e realça a importância de se documentar e praticar oralmente a língua de seu povo.

A entrevista com a representante Guajajara

Por volta dos cinco anos de idade, a representante Guajajara iniciou os seus estudos em língua portuguesa em casa, com a sua mãe. Depois de dois anos de estudo domiciliar, a entrevistada seguiu para uma escola do povoado mais próximo, lugar onde não havia professores indígenas. Essa e outras informações são dadas na entrevista:

Pesquisadora: Guajajara, há quanto tempo você fala português?

Guajajara: É... *desdu* cinco ou seis anos de idade, não lembro bem. Quando eu comecei a estudar tive que aprender português como segunda língua.

Pesquisadora: Entendi. Então a sua língua materna é o...

Guajajara: É a... a língua materna a gente... se considera mais como língua Tenentehara. A gente é de um povo Guajajara, mas entre nós a gente se considera mais como Tenentehara.

Pesquisadora: Huumm... entendi. Então você estudou português, certo?

Guajajara: Sim.

Pesquisadora: Onde você estudou?

Guajajara: Eu comecei a estudar com a minha mãe na minha própria comunidade até os sete anos. Depois tive que ir pra outro povoado perto da minha cidade onde não existia professores indígenas, só não indígena. Aí veio o contato com o português mais forte, assim... tive que aprender mesmo não sabendo e sentindo um pouco de preconceito porque não sabia falar o português direito.

Pesquisadora: Entendi. E como você lidou com esse preconceito?

Guajajara: ah... Na época eu chorava muito, ficava quieta no canto, sentava no fundo pra ninguém me provocar, mas mesmo assim ia alguém me provocar. Se eu falasse alguma coisa: “ah, não sabe falar”.

Pesquisadora: Uhum, entendi. Mas você tinha algum auxílio de algum professor? Ou algum coordenador que te ajudasse?

Guajajara: Não. Eu tive uma professora..., mas ela foi... depois que eu estudei numa sala fui pra outra sala no outro ano seguinte, a professora me ajudou muito porque um dos alunos que ficava é... caçando conversa ou alguma coisa assim, aí era um dos filhos dela e ela sempre reclamava, não gostava disso, então ela repreendia os alunos que falavam alguma coisa que pudesse magoar ou machucar alguém.

Pesquisadora: Entendi. Sobre sua aldeia, tem escola na sua aldeia?

Guajajara: Tem, só... tem uma escola que os professores, tem dois professores. Um trabalha com educação infantil, que é alfabetização, e o outro trabalha de quinto ao... não... de primeiro ao quinto ano.

Pesquisadora: São professores indígenas?

Guajajara: São professores indígenas.

Pesquisadora: Tá certo. Quando eles terminam até o quinto ano, é... para onde vão esses alunos?

Guajajara: Alguns aluno vão pra uma aldeia mais próximo que tem sexto ao nono ano, ensino médio. E outros vão povoado, que fica mais perto da comunidade. Então pela distância nós escolhe o povoado que dá pra ir e é... lá tem um ensino, o ensino é de sexto ao nono ano do ensino médio, mas também eles trabalha pela parte da tarde e na outra comunidade a noite, aí existe isso... essa escolha de... aí fica mais fácil pra quem estuda na parte da tarde, durante o dia, e não andar muito a noite.

Pesquisadora: Ah, entendi. O material dessa escola, o material didático, vocês que fazem?

Guajajara: Não. A gente usa o material que vem, que o MEC manda né. A gente pega no município, aí depois a gente leva pra comunidade pra trabalhar. Mas aí alguns professoras acaba produzindo alguns material didático pra usar em sala de aula.

Pesquisadora: Tem material didático na língua indígena?

Guajajara: Tem. Tem umas... uns... umas cartilhas, tem dicionário que os americano fizeram antigamente, mas aí hoje em dia tem professores que fizeram magistério indígena, que fizeram educação intercultural, produziram alguns materiais e a gente acaba usando em sala de aula.

Pesquisadora: Entendi. Obrigada.

A entrevista da representante Guajajara constitui um quadro de realidade diferente dos demais entrevistados, da mesma forma que cada um deles também apresentam casos diferentes uns dos outros. Mas o que chama atenção nesse diálogo e que o difere dos demais são as situações de preconceito enfrentadas pela entrevistada quando na escola do povoado.

A obrigação de ter de estudar em uma escola não indígena diz respeito, novamente, às falhas na oferta e na universalização da educação escolar indígena. Isso configura em uma situação desconfortável para os jovens das comunidades que não tem acesso à escola em sua aldeia, já que aqueles que desejam estudar, precisam se deslocar para as escolas urbanas mais próximas. Esse deslocamento traz consigo as seguintes complicações:

- i) um expressivo êxodo das comunidades para os núcleos urbanos, com famílias inteiras fixando-se nas periferias favelizadas, perdendo em qualidade de vida e esvaziando as aldeias; ii) a perda do convívio familiar e comunitário pelos jovens e a descontinuidade de sua aprendizagem nos valores e práticas socioculturais de afirmação da identidade e pertencimento étnicos; iii) o envolvimento desses jovens com todos os riscos sociais

próprios aos contextos urbanos; iv) o sofrimento gerado pela discriminação e o preconceito, que afeta o desempenho escolar e a autoestima (SECAD, 2007, p. 37).

Logo, sabe-se que esse “deslocar-se” implicará diretamente em submeter-se a vulnerabilidades sociais. E pelo que foi apresentado na entrevista, a representante Guajajara vivenciou alguns dos itens descritos.

Um dos preconceitos por ela sofridos foi o preconceito linguístico, quando ela declara que um colega de classe a coagia quando tentava se comunicar em português questionando a sua proficiência. Casos como esse também não são isolados e segundo Neto (2012, p. 9) “no que tange especificamente ao ambiente escolar, é sabido que o mesmo é grande responsável pela cristalização de preconceitos linguísticos”.

Um outro problema encontrado no relato é o fato de que ninguém se prontificou a intervir de forma que esses infortúnios cessassem, salvo, depois de um ano, quando uma outra professora que era mãe de um dos alunos implicantes o repreendeu. Candau (2008, p. 32) reconhece que a discriminação e o preconceito são elementos presentes no cotidiano escolar e que por serem encarados como brincadeiras costumam ser ignorados. A autora sugere que se trabalhe em cima dessas adversidades com os alunos coletivamente e de forma reflexiva, porém, observo que a política escolar costuma caminhar pelo que é menos desgastante para o sistema, ou seja, opta-se por não fazer intervenções e deixa-se que a integração tome o seu curso, pois as diferenças vão “desaparecer” quando o diferente ceder ao que for hegemônico.

Constato que se a mudança para a escola da cidade é a única alternativa, é interessante que algumas medidas paliativas sejam tomadas, tais como investir na preparação dos alunos antes que ingressem em definitivo nessas instituições. Em situação análoga, Knapp e Silva Martins (2016) apresentam o caso dos indígenas Guaraní e Kaiowá, que se preocupam em trabalhar o ensino-aprendizagem da língua portuguesa antes que os alunos migrem para as escolas urbanas. O intuito é que não sofram preconceito e nem se sintam incapacitados de lidarem com um sistema de ensino que não sabe como recebe-los.

Em continuidade a análise da entrevista, verifica-se que na escola da aldeia hoje há dois professores indígenas que suprem a alfabetização e o primeiro ciclo do ensino básico. Em compensação, para a segunda metade do ensino fundamental e para o ensino médio tem-se uma lacuna, o que obriga os alunos a escolherem entre uma escola em outra aldeia ou no povoado mais próximo. E de acordo com alguns censos a condição da escola Guajajara também é a de outras escolas indígenas do Brasil:

Dados do Censo Escolar Inep/MEC-2006 indicam que, dos 172.591 estudantes indígenas constatados nas pesquisas, somente 4,4% encontram-se no Ensino Médio. Apesar do crescimento de 543% nas matrículas nesta etapa de ensino, verificado no período de 2002 a 2006, e no número de escolas com Ensino Médio que passou de 18 para 99, ainda é muito deficiente a oferta dessa etapa de ensino em relação à demanda das comunidades indígenas. (SECAD, 2007, p. 78)

Ainda sobre a escola em questão, foi mencionado pela entrevistada que os materiais didáticos lá utilizados costumam ser os provenientes do Ministério da Educação, e os outros que estão em língua indígena são o dicionário e as cartilhas feitas pelos americanos, missionários do SIL, e os produzidos pelos professores da comunidade, os quais cursaram magistério indígena e educação intercultural.

Essa instrução formal para o ensino a qual dispõe os professores indígenas Guajajaras são um dos requisitos para a expansão do ensino médio que está expresso no caderno SECAD (2007, p. 78). Pelas informações do documento, expandir e ofertar o ensino médio nas escolas indígenas requer profissionais habilitados para conduzir essa etapa da educação escolar. Assim sendo, pode-se deduzir que uma expansão do ensino ofertado nessa aldeia é possível, posto que pessoas qualificadas já são uma realidade.

As últimas informações acerca da entrevista são provenientes do questionário escrito. Em suas respostas a entrevistada retrata a importância de se preservar a língua Guajajara, principalmente por motivos de identidade. Para que haja essa preservação, ela elenca algumas atividades que contribuem para tal, como por exemplo documentá-la em diversos meios, escritos e audiovisuais e ensiná-la às crianças dando prioridade para a alfabetização na língua indígena em detrimento ao português em um primeiro momento. Como representante de seu povo, ela tem investido nisso e tem como objetivo trabalhar na escola da aldeia.

A entrevista com a representante Guaraní-Kaiowá

Em todas as entrevistas apresentadas anteriormente os entrevistados têm como língua materna a língua de seu povo, no entanto, a representante Guaraní-Kaiowá traz um novo quadro para o conjunto de entrevistas feitas para essa pesquisa, já que a entrevistada tem o português como sua primeira língua. Outras informações, como por exemplo a respeito da escola Guaraní-Kaiowá que há na aldeia, podem ser averiguadas na entrevista:

Pesquisadora: Guaraní-Kaiowá, há quanto tempo você fala Português?

Guaraní-Kaiowá: Eu sou falante da língua portuguesa. Minha língua materna é português.

Pesquisadora: Tem escola na sua aldeia?

Guaraní-Kaiowá: Tem.

Pesquisadora: Quais são as disciplinas ensinadas na escola?

Guaraní-Kaiowá: De pré ao segundo ano é só a LM. De segundo ano ao quinto ano, ou seja, de... até ao nono... ensino médio são várias disciplinas, que é língua portuguesa, tem língua Guaraní, tem ciência, geografia, história, matemática. Tem prática culturais que se trabalha só na socio... nos aspectos culturais...

Pesquisadora: É utilizado algum material didático?

Guaraní-Kaiowá: Sim.

Pesquisadora: Como é esse material?

Guaraní-Kaiowá: Na nossa escola temos material produzido pra alfabetização de primeiro ao quin... de pré ao quinto ano nós temos material produzido na língua, na nossa língua. E... os outros, a maioria dos outros materiais são material em língua portuguesa mesmo, que é os aluno usa.

Pesquisadora: Quem são os professores da escola?

Guaraní-Kaiowá: São professores da comunidade mesmo, que são... tem uns que são... é... dá aula de pré ao quinto e outros tem de sexto ao nono, mas tem professores indígena também no Ensino Médio que dá aula. São professores que são formado que mora na comunidade. Mas nós também temos professores não indígena que vem da cidade pra aldeia.

Pesquisadora: E em que língua os professores dão as aulas?

Guaraní-Kaiowá: Os indígena na língua materna.

Pesquisadora: Certo. Obrigada Guaraní-Kaiowá.

Guaraní-Kaiowá: Nada.

Sabe-se que, sendo o Português o idioma oficial do Brasil a sua posição de prestígio é garantida. Por conseguinte, para os povos indígenas aprender ou não a língua portuguesa vai além de simples questões de ensino e aprendizagem, pois é sem dúvidas uma questão política e de relação de poder. Uma das formas de não se perder dentro desse sistema é por meio da preservação, manutenção e revitalização da cultura, da língua e dos saberes tradicionais. A escola, por sua vez, desempenha um papel fundamental nessa luta dado que, atualmente, por seu caráter intercultural, diferenciado e bilíngue, funciona como uma ponte entre esses mundos distintos. Isso é um fato também descrito por Knapp e Silva Martins (2016), os autores evidenciam que as comunidades indígenas já estão cientes disso:

Partimos do pressuposto que, na realidade vivida por muitos povos indígenas, ser bilíngue é fundamental, obrigando as comunidades indígenas a aceitarem essa condição já a partir da infância, como é o caso dos Guaraní e Kaiowá do cone sul de Mato Grosso do Sul. (KANPP e SILVA MARTINS, 2016, p. 59)

Quanto à escola descrita pela entrevistada, nela são ministradas diversas disciplinas, incluindo língua e cultura indígenas. E como material para essas aulas, tem-se os específicos para a comunidade Guaraní-Kaiowá escritos em sua língua, mas também são utilizados materiais em que o português é a língua de instrução. Já a respeito dos professores que lecionam nessa escola, tem-se professores indígenas e não indígenas com formação adequada atuando nos diversos níveis de ensino lá ministrados, sendo que os professores indígenas utilizam a língua do povo como língua de instrução em suas aulas.

Já em se tratando das informações do questionário, tem-se o relato da entrevistada de que seus pais optaram por ensiná-la primeiro a língua portuguesa a fim de que ela não passasse por situações de preconceito ou discriminação. Além dessa informação, as respostas escritas demonstram a sua preocupação a respeito da defesa da cultura, da língua e da identidade de seu povo. É destacado também por ela a relevância de se utilizar nas aulas como língua de instrução a língua do povo, bem como alfabetizar as crianças nessa mesma língua. Isso é ilustrado nas palavras dela da seguinte forma: “É fácil pensar como indígena e escrever como indígena”.

Essa citação da representante Guaraní-Kaiowá vai ao encontro das ideias de Neto (2012), trabalho no qual a autora ao analisar textos escritos de estudantes dos cursos de licenciaturas indígenas verifica que a escrita ali presente é repleta de características próprias diferentes da escrita de não-indígenas. Segundo ela, isso se dá porque ao apropriar-se de uma língua que não é sua, os povos indígenas a moldam de forma a poder construir e veicular sua identidade. Trata-se, portanto, de um português-indígena totalmente inteligível que, como suas especificidades, pode apresentar, por exemplo, estratégias discursivas comuns da língua indígena ou deixar transparecer elementos da cosmologia do povo.

Perspectivas

A contar do histórico da educação escolar destinada aos povos indígenas implementada no país desde a época da colonização, perpassando por uma análise das entrevistas atuais com os estudantes e pesquisadores do LALLI/UnB, verifica-se que há muito ainda a ser feito para que se obtenha uma educação escolar indígena universal, específica, bilíngue e sobretudo, intercultural.

Frisamos a interculturalidade porque para uma escola cumprir seu propósito dentro de uma comunidade indígena, esta não pode estar alheia ao contexto e às relações culturais que o povo desenvolve com a sociedade envolvente, caso contrário, estará promovendo um ensino impertinente que pouco trará mudanças na realidade dos alunos ou da própria comunidade. E assim como enfatizou Candau (2008, p. 13) “não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade”.

Identificar o elemento intercultural como um pilar para escola indígena ajuda a desencadear os outros elementos (o da especificidade e do ensino bilíngue) que dão à essa instituição a sua identidade e razão de ser. Por isso, os questionamentos de Neto (2012, p. 2) sobre o significado da escola para o povo indígena a qual ela se destina, o propósito da escola na aldeia, que tipo de escola a comunidade deseja, como se dará o ensino ali ministrado, quem lecionará, e por fim, quais serão as línguas utilizadas nesse espaço educacional dão o direcionamento para que se possa construir enfim uma instituição que esteja não só de acordo com o que garante a legislação, mas que também atenda a comunidade para qual foi idealizada.

As questões de Neto (2012) são bastante amplas, mas não deixam de nortear e sugerir um bom caminho para a educação escolar indígena. Feito essa delineação, a autora faz um recorte para o ensino de línguas, mais especificamente para o ensino da língua portuguesa. E para tanto, lista outra sequência de perguntas, como: quais materiais, metodologias e avaliações que serão utilizadas nessas aulas de português? E como foi sobressaltado por ela, tais indagações não dispõem de respostas rápidas. Frente a essa discussão, o ensino crítico de línguas proposto por Maher (1991, 1994) confere uma válida possibilidade de solução para essas interrogações.

Tereza Machado Maher (1991, 1994) discorre sobre um ensino crítico de línguas porque para ela é esse tipo de ensino que pode ajudar na libertação dos povos indígenas e contribuir para que sejam bem-sucedidos em suas reivindicações quando lidando com a sociedade envolvente. A autora acentua que a linguagem não é neutra e de que as relações entre indígenas e não indígenas são marcadas por assimetrias linguísticas, sociais, políticas e econômicas. Dessa forma, ensinar o português a partir de uma perspectiva crítica significa preparar os alunos para lidarem com situações comunicativas reais em que, devido a essas dissimetrias, estarão muito provavelmente, em uma posição de desvantagem. Em suma, ao propor esse tipo de ensino, Maher (1994, p. 72), objetiva o seguinte:

Desejamos que o professor e o aluno índio, além de se utilizarem da língua portuguesa como ponte para olhar criticamente o mundo que os cerca, sejam também capazes de avaliar criticamente os usos que dela se faz neste mundo. Queremos, enfim, não só fazer um ensino crítico *via* linguagem, mas também, *da* linguagem...

Dando sequência ao seu trabalho, a autora põe em evidência inúmeras formas de se alcançar um ensino crítico de línguas. Para um professor atento, as informações dadas tornam-se um guia para quem deseja implementar esse sistema em suas aulas de português como língua adicional, mesmo que as situações ali descritas sejam específicas para as escolas indígenas do Acre. O que se faz necessário, portanto, é uma adaptação para as especificidades do povo com o qual se está lidando. Dentre o que é apresentado pela pesquisadora, é possível elencar os itens de maior destaque da seguinte forma: a) material didático, b) língua e/em uso, c) texto como pretexto é insuficiente, e por fim, d) cultura interacional.

Em se tratando de material didático, a sua elaboração deve ser guiada para atender os objetivos e necessidades comunicativas do público para qual se destina. Isto posto, observa-se que o material “Português para as Escolas da Floresta” retratado por Maher (1994), a partir de uma abordagem comunicativa para o ensino de segundas línguas enfoca em situações comunicativas em que o sucesso dessas ocasiões depende da qualidade da interação entre indígenas e brancos. À vista disso, tem-se traçado aqui um objetivo a ser atingido, preparar e dar subsídios ao aluno para que esse seja capaz de interagir de forma satisfatória nas mais diversas situações de contato as quais será ou é exposto.

Para cumprir com esse propósito, a autora apresenta algumas estratégias. Uma delas é evitar a supervalorização de metalinguagem nesse material, porque apesar de ser um conhecimento de alto valor, não contribui imediatamente com as necessidades emergenciais de comunicação dos alunos e não configura objeto essencial na fase de aquisição da linguagem na qual se encontram. Outro ponto levantado é a questão da linguagem descontextualizada, pois essa não apresenta relevância e tampouco é útil em contextos comunicativos reais. Para Maher (1994) o aprendiz deve desenvolver a capacidade de buscar dentro do contexto de uso o significado das palavras desconhecidas, logo, é importante que o material didático não o conduza a usar seus esforços em frases pragmaticamente vazias. Por consequência, isso nos leva à língua em uso, porque estimulando que depreendam o funcionamento discursivo da língua que estudam, passam a não apenas sabe-la, mas também nela se comunicar.

O terceiro item coloca em evidência que os textos utilizados em sala de aula não podem ser apenas pretextos para incitar discussões acerca dos problemas pelos quais passam a comunidade, mas que ali se promova também um exercício das habilidades de compreensão e produção oral e escrita. Essa proposta em que há concomitância nas reflexões acerca das dificuldades que enfrentam a comunidade e das estruturas e componentes da língua são defendidas por Maher (1991, 1994), porque em sua perspectiva, ser um indivíduo crítico do mundo não é o mesmo que ser um crítico dos usos da linguagem no mundo. E para todos os efeitos, a educação escolar indígena precisa atender essas esferas se tiver o intuito de auxiliar o seu aluno em situações em que há certa tensão interacional. E por tensão interacional entende-se que se trata de situações marcadas por entraves de natureza tanto linguística quanto cultural.

São esses cenários de embate linguístico-cultural que a autora coloca como sendo situações interacionais-chaves, as quais desencadeiam os assuntos e leituras que devem ser tratados em sala de aula. Por exemplo, se uma situação interacional-chave for a interação entre um indígena e um atendente de alguma instância do governo destinada a emissão de documentos, tais como carteira de identidade, o indígena deve estar preparado para comunicar-se de forma a expor a sua intenção de emitir o novo documento, precisa ser capaz de entender as instruções dadas pela pessoa que lhe atende, assim como deve conhecer a legislação que o ampara, de forma que esse último lhe dê recursos para que não seja lesado ou destrutado. Desse modo, verifica-se que a situação interacional-chave apresentada estimula o estudo de textos da constituição e das estruturas da língua usualmente utilizadas nesses textos e nessas ocasiões.

Dentro dessa conjuntura, Maher (1994), ainda realça o que chamou de cultura interacional, que se pode entender como sendo as convenções pragmáticas e de polidez que regem o sistema linguístico e a postura de seus falantes, pois: “Cada cultura imprime na sua língua um código de conduta interacional específico, e seus falantes seguem tais *scripts* culturais de modo a se comportarem apropriadamente nos diferentes contextos interativos” (MAHER, 1994, p. 76). Tais diferenças, portanto, constituem pontos relevantes para serem sobressaltados em sala de aula, visto que ao fornecer ao aluno informações acerca de comportamentos discursivos, esse pode preparar-se para adotar o caminho que melhor o atenderá em busca de seus objetivos. O professor por sua vez, precisa ater-se para não atribuir valor as questões culturais em pauta e nem mesmo ditar quais atitudes o aluno deve tomar, porque isso não é atribuição de um docente, principalmente porque:

“Não cabe ao educador ditar comportamentos discursivos ou quaisquer outros. Nosso papel é, única e tão somente, não sonegar informações sobre as diferenças, culturalmente determinadas, de estilos conversacionais, de modo que todos, índios e não-índios, possam tomar decisões informadas quando interagem uns com os outros”. (MAHER, 1994, p. 76).

A experiência de Maher (1991, 1994) com os povos da floresta revela a importância dos materiais didáticos específicos para se trabalhar na educação escolar junto aos povos indígenas, expõe as possibilidades de aplicação para esses mesmos recursos e ainda sinaliza qual postura se espera do educador que irá trabalhar nesse ambiente intercultural. Mesmo com informações tão abrangentes, sobra espaço para questionar quem compõe o corpo docente responsável por ministrar essas aulas e quais línguas serão utilizadas em sala.

O caderno SECAD (2007) no que se refere a esses apontamentos, esclarece que o ideal é investir na formação de professores da comunidade, tanto no magistério indígena quanto na licenciatura intercultural e de que há de se implementar um ensino bilíngue que respeite a diversidade linguística e cultural que preenche o país. Em se tratando de bilinguismo nas escolas indígenas, Knapp e Silva Martins (2016) chamam a atenção para a adoção do bilinguismo aditivo, haja visto que quando bem implementado, esse tipo de ensino bilíngue não traz prejuízo ou desvalorização para a língua materna do aluno.

As ideias e as recomendações apresentadas são alguns dos posicionamentos já tomados pelo governo mais a soma de experiência de professores e pesquisadores que se dedicam as causas indígenas, nesse caso específico à educação escolar e especialmente ao ensino da língua portuguesa como língua adicional. Percebe-se que o direito à educação das comunidades indígenas tem um histórico de marginalização atrelado a procedimentos de assimilação que, no entanto, com mudanças na legislação e com a movimentação das comunidades e estudiosos em prol da causa, esse quadro tem sido revertido. O levantamento do histórico da educação escolar indígena, somado as entrevistas e as recomendações de professores-pesquisadores demonstram que a educação escolar indígena demanda por melhoras, mas que já conta com pequenas mudanças, sendo essas bastante significativas. Dessa forma, espera-se que as comunidades que já conseguiram alcançar um patamar desejável na qualidade da educação escolar e no ensino de línguas possa ser um modelo a ser seguido pelas demais, sempre respeitando as especificidades e necessidades de cada povo.

Conclusão

A educação escolar indígena em regimento hoje no Brasil é o produto das reivindicações das comunidades e lideranças indígenas junto a professores e pesquisadores junto às instâncias governamentais responsáveis pela educação e causas dos povos originários do país. Entretanto, as entrevistas apresentadas nesse trabalho, por sua vez, demonstram em certos pontos como a realidade nas escolas indígenas do Brasil destoam, por causa de diferentes motivos, do que é assegurado pela constituição e pelos outros documentos oficiais. Por outro lado, verificou-se por meio de cada entrevistado que há um movimento por parte de suas comunidades em busca de melhorias na educação escolar ofertada em suas aldeias. Apesar das diferenças, por exemplo, os representantes dos povos aqui entrevistados estão em consenso, com exceção de apenas um, quando se trata de alfabetizar na língua indígena, mas quanto a revitalização e preservação da língua e da cultura, todos apresentam o mesmo objetivo de manter suas identidades vivas. Por último, quanto a parte “operacional” e pedagógica da escola indígena, existem pesquisadores que têm investido em cursos, orientações e materiais didáticos para seus professores.

Por fim, em cenários como esses descritos, repletos de singularidades, em que a realidade de cada escola e povo é única, sugerir um ensino crítico vinculado nos princípios da interculturalidade e bilinguismo aditivo parecem ser um caminho, trabalhoso, mas capaz de transformar as instituições de ensino em um ambiente que não apresenta perigo para as línguas e culturas indígenas, rompendo, dessa forma, com seu histórico de assimilação.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **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. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.) **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e educação na América Latina**: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, 2010, 10.29: 151-169.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSC, Florianópolis, 2006.

KNAPP, Cássio; SILVA MARTINS, Andrébio Márcio. **Oralidade e escrita em escolas indígenas guarani e kaiová**. Desafios e possibilidades de um ensino bilíngue. *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 2016, 7.2: 53-73.

KRASHEN, S. D. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. Londres/Nova York: Longman, 1985.

LADEIRA, Maria Elisa. **Desafios de uma política para a educação escolar indígena**. *Revista de Estudos e Pesquisas*, 2004, 1.2: 141-155.

MAHER, Tereza. O conflito interacional e a educação linguística do índio. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 18, p. 111-126, jul./dez. 1991.

_____. **O ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas**. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

_____. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007, p. 255-270.

MEGALE, Antonieta Heyden. **Bilinguismo e educação bilíngue—discutindo conceitos**. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem—ReVEL*, 2005, 3.5: 1-13.

NETO, Maria Gorete. **Português-indígena versus português-acadêmico**: tensões, desafios e possibilidades para as licenciaturas indígenas. *Anais do SIELP*. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. **As línguas indígenas na escola**: da desvalorização à revitalização. *Signótica*, v. 18, n. 2, p. 381-395, jul./dez. 2006

SECAD, CADERNOS. **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. *Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. Brasília, 2007.

SOBRE AS AUTORAS

Ana Suelly Arruda Câmara Cabral

Possui graduação em Letras pela Universidade Regional do Nordeste (1974), Graduação em Artes Plásticas pela Université de Paris I (Panthéon-Sorbonne) (1978), Mestrado em Letras pela Université de Paris III-Sorbonne-Nouvelle, 1976), Mestrado em Estética da Arte pela Université de Paris I, Panthéon-Sorbonne (1979), Doutorado em Linguística pela University of Pittsburgh, PA (1995); realizou estágio pós-doutoral em Linguística Histórica na Universidade de Brasília, sob a supervisão de Aryon Dall'Igna Rodrigues. Atualmente é professora associada IV na Universidade de Brasília, onde atua na graduação (orienta Trabalhos de conclusão de curso e iniciação científica) e pós-graduação (orienta dissertações de mestrado e teses de doutorado) do Departamento de Linguística, Língua Portuguesa e Línguas Clássicas do Instituto de Letras; e Coordena o Laboratório de Línguas e Literaturas Indígenas e a Revista Brasileira de Linguística Antropológica. Dedicar-se, particularmente, à formação de mestres e doutores indígenas.

Juliana Barbosa da Silva

Possui Graduação em Português como Segunda Língua pela Universidade de Brasília e atualmente realiza Mestrado em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Linguística e atua como pesquisadora no Laboratório de Línguas e Literaturas Indígenas da mesma Universidade. Concomitantemente é aluna de Graduação em Japonês, no Departamento de Línguas Estrangeiras da Universidade de Brasília.

Recebido: 27/06/2018

Aprovado: 15/10/2018