

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA INDÍGENA BILÍNGUE DA TERRA INDÍGENA APUCARANINHA

Luana Camila Costa¹
Isabella Medeiros Ferro²

Resumo: Este artigo é resultado de um trabalho realizado com professores de uma escola pública Kaingang localizada na Terra Indígena (TI) Apucarantina e tem como intuito fazer um breve levantamento, com base nas teorias sociolinguísticas que permeiam as políticas linguísticas e as atitudes linguísticas (CALVET, 2007; MORENO FERNÁNDEZ, 2008; OLIVEIRA, 2003), acerca das atitudes dos professores perante o ensino bilíngue nesta escola. Elaboramos um questionário com 33 questões abertas e fechadas, que foi aplicado aos dois professores de Língua Portuguesa; com as respostas coletadas, vimos que o ensino de Língua Portuguesa nesta escola necessita de mais atenção, tanto no preparo e permanência dos professores quanto no desenvolvimento de materiais didáticos. A atitude dos professores demonstra o reflexo do ensino da Língua Portuguesa ser socialmente impositivo, sobrepondo-se à língua materna dos alunos, o Kaingang.

Palavras-chave: Atitudes linguísticas. Ensino de Língua Portuguesa. Bilinguismo. Kaingang.

PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING IN A BILINGUAL INDIGENOUS SCHOOL OF APUCARANINHA INDIGENOUS LAND

Abstract: This paper is the result of a work carried out with teachers from a Kaingang public school located in the Indigenous Land (IL) Apucarantina and aims to make a brief survey, based on the sociolinguistic theories which permeate linguistic policies and linguistic attitudes (CALVET, 2007; MORENO FERNÁNDEZ, 2008; OLIVEIRA, 2003), about teachers' attitudes towards bilingual teaching at this school. A questionnaire with 33 open-ended and closed-ended questions was elaborated and answered by two Portuguese Language teachers; with the collected answers, we have seen that the teaching of Portuguese language in this school needs more attention, both in the preparation and permanence of teachers and in the development of teaching materials. The attitude of the teachers demonstrates the reflex of the teaching of the Portuguese language is socially authoritative, overlapping the students' mother tongue, Kaingang.

Keywords: Linguistic attitudes. Portuguese language teaching. Bilingualism. Kaingang.

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação Estudos da Linguagem (UEL). E-mail: luuanacosta97@hotmail.com

2 Mestranda do Programa de Pós-graduação Estudos da Linguagem (UEL). E-mail: isabella.ferro@hotmail.com

Introdução

Este trabalho faz parte do Projeto Gramática, Bilinguismo e Multietnia da Universidade Estadual de Londrina, que está amparado pelo parecer do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos nº 2.673.710.

O objetivo desta pesquisa é fazer um levantamento parcial e análise de como acontece o ensino de Língua Portuguesa na escola indígena situada na aldeia Sede, da Terra Indígena (TI) Apucarantina, localizada em Tamarana, no norte do Paraná, a 100 km de Londrina. Leva-se em consideração a situação sociolinguística a partir dos estudos de políticas linguísticas e as atitudes linguísticas dos professores da disciplina Língua Portuguesa enquanto educadores de escolas indígenas bilíngues, tendo o português como segunda língua (L2) do alunado.

As escolas localizadas na TI Apucarantina têm a prerrogativa de ser escolas bilíngues, o ensino é realizado na língua Kaingang e na Língua Portuguesa. A razão de ser bilíngue está no fato do Português ser a língua do país em que a comunidade está inserida no contexto externo, e o Kaingang ser a língua falada internamente, pelos indígenas da etnia de mesmo nome. Dessa forma, o trabalho com essa TI fez-se significativo, pois promoveu o conhecimento sobre as atitudes dos professores de Língua Portuguesa diante do ensino dessa disciplina, já que podem interferir diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Assim como ressaltou Costa (2019) “... as crenças e as atitudes dos professores podem influenciar nas suas aulas e no aprendizado dos alunos” (p. 18).

O acesso ao Colégio foi facilitado pelos estudantes/ex-estudantes Kaingang da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Nesse sentido, no que tange ao ensino, todas as escolas de educação básica públicas e privadas localizadas no território brasileiro devem ter o ensino da Língua

Portuguesa como língua nacional. Contudo, ainda há de se lembrar que existem as escolas bilíngues privadas que prezam pelo ensino de uma segunda língua internacional (Inglês, Japonês, etc.) e, há ainda, as escolas bilíngues que são públicas e que têm como outra língua a falada na comunidade em que a escola está inserida, pertencentes a populações indígenas. Diante disso, cabe aqui diferenciar a língua dessas escolas, visto que não podemos classificá-la como segunda língua, uma vez que na comunidade em que ela está inclusa pode ter a sua língua como primeira.

Para esta pesquisa, ressaltamos alguns aspectos iniciais que serão observados: 1) ensino de Língua Portuguesa como segunda língua em escolas bilíngues; 2) existência de dois professores de Língua Portuguesa no Colégio da Aldeia Sede da TI; 3) análise linguística como principal dificuldade no ensino de Língua Portuguesa, já que a Língua Kaingang apresenta diferenças expressivas em sua estrutura gramatical em relação à Língua Portuguesa (cf. BACCILI 2008); 4) atitudes negativas perante o falar dos alunos em Língua Portuguesa; 5) situação precária dos recursos didáticos para o ensino de Língua Portuguesa.

Aporte teórico

Segundo Oliveira (2003), o Brasil é um país plurilíngue e multicultural, porém não é essa imagem que ele tem refletido. O autor resalta que o Brasil, desde a sua época colonial, tentou, como se fosse possível, unificar a língua e a cultura, sendo a Língua Portuguesa imposta a todos. Apenas com a Constituição Federal de 1988 as línguas e as culturas indígenas obtiveram reconhecimento oficial e o direito de serem exercidas:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988).

Além das disposições elencadas pela Constituição Federal, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), amparada pelos Direitos Humanos, que foi redigida e debatida por especialistas de diversos países, diz que nenhuma língua deve ser subordinada a outra, estabelecendo igualdade de direitos linguísticos. Dentre as considerações propõem:

[...] corrigir os desequilíbrios linguísticos, de forma que se assegurem o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas, e que estabeleça os princípios de uma paz linguística planetária justa e equitativa, como um fator-chave da convivência social [...] (UNESCO, 1996, p. 3).

Porém, ressaltamos que, segundo Calvet (1942), o poder político sempre privilegiou uma língua em relação a outra, escolhendo uma língua para o Estado e impondo-a para as minorias linguísticas. É o que acontece no Brasil: temos a Língua Portuguesa como oficial, que se impõe em relação a todas as línguas indígenas brasileiras. Dessa forma, são necessárias intervenções, por intermédio de políticas e planejamento linguístico, para que as línguas indígenas brasileiras não sejam eliminadas pela Língua Portuguesa.

Considerando que o aparato para a aplicação de novas políticas linguísticas é realizado na pesquisa sociolinguística, as pesquisas devem seguir essa vertente, que agrega o fator social de maneira abrangente e científica.

Dessa maneira, a pesquisa acerca das atitudes linguísticas – fator de muita importância para os estudos sociolinguísticos – se faz necessária, visto que as atitudes “afetam a eleição de uma língua em

detrimento de outra e o ensino-aprendizagem de línguas nessa comunidade” (CORBARI, 2012, p. 113).

Para a compreensão do termo, Corbari ressalta

[...] não há consenso entre os pesquisadores quanto à estrutura componencial da atitude, especialmente porque a cada concepção de atitude corresponde uma abordagem diferente. Duas perspectivas sobressaem: a mentalista, que concebe a atitude como uma entidade complexa, compreendendo os elementos cognitivo ou cognoscitivo, afetivo e conativo, e a behaviorista ou comportamentalista, que vê na atitude um elemento único, geralmente afetivo ou de valoração (CORBARI, 2012, p. 114).

A pesquisa relacionada à atitude linguística foi utilizada inicialmente pela Psicologia Social, por Lambert (1967), ao aplicar a técnica *matched guise*³.

Para Moreno Fernández, “a atitude linguística é uma manifestação da atitude social dos indivíduos, distinguida por centrar-se e referir-se especificamente tanto à língua como ao uso que dela se faz em sociedade” (MORENO FERNÁNDEZ, 2009, p. 177, tradução nossa). Ainda, segundo o autor, as línguas vão além das formas e dos atributos linguísticos, elas transmitem significados, conotações sociais e valores sentimentais, portanto, as marcas culturais de um grupo são transmitidas ou enfatizadas pela linguagem.

As atitudes linguísticas têm a ver com a identidade de um grupo e influenciam nos processos de variação e mudança linguística em uma comunidade de fala. Atitudes desfavoráveis ao uso de uma língua indígena, por exemplo, podem levar ao seu desaparecimento, enquanto atitudes favoráveis podem levar a melhores condições de manutenção cultural e a iniciativas de revitalização linguística.

Assim, as atitudes linguísticas são determinadas pela identidade dos falantes e manifestadas na sociedade, interferindo em sua

3 A Social Psychology of Bilingualism (1997)

vida como um todo, desde as pessoas com quem o falante se relaciona até a percepção do outro. Segundo López Morales (1993), o falante pode ter atitudes positivas, negativas ou ausência de atitude. A pesquisa com as atitudes linguísticas busca compreender o conjunto de atitudes de determinado grupo e seus membros em relação a outrem.

Metodologia e corpus

Constatamos, em um levantamento prévio, que na aldeia Sede da Terra Indígena Apucarantina estão localizadas três escolas públicas, duas delas atendem Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e a terceira, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Para esta pesquisa foi selecionada apenas a última escola, já que as duas primeiras atendem exclusivamente Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, não contemplando o ensino específico de Língua Portuguesa, como prevê a determinação das disciplinas essenciais para cada fase escolar.

Culturalmente, na TI Apucarantina até a idade média de 8 anos, as crianças não devem ter contado com a Língua Portuguesa e, por isso, teoricamente, o ensino nas escolas não analisadas neste trabalho é realizado apenas em Kaingang e sobre a língua Kaingang. Contudo, deve-se considerar que nem todos os professores dessas escolas são falantes da língua indígena. Diante disso, focalizar apenas uma pode não ser o ideal em determinados contextos de pesquisa, porém este é o contexto educacional enfrentado pela TI Apucarantina: há apenas uma escola que oferece os anos finais do Ensino Fundamental e Médio e, conseqüentemente, uma disciplina exclusiva de Língua Portuguesa. A escola em questão é subsidiada pelo Governo Estadual do Paraná e pertence ao Núcleo Regional de Educação

de Londrina. Por questões éticas, a chamaremos apenas de Colégio durante a análise.

A primeira coleta foi realizada por meio de uma conversa com um professor indígena desse Colégio, visto que ele tem o conhecimento de tal instituição por fazer parte do quadro de funcionários. Nessa conversa, realizamos algumas perguntas para nos situar sobre a escola e o seu funcionamento; soubemos que dois professores de Língua Portuguesa trabalham no local, um dos quais é indígena da etnia Kaingang e outro é não indígena.

Elaboramos, posteriormente, um questionário composto por 33 questões abertas e fechadas de cunho qualitativo para serem respondidas pelos professores de Língua Portuguesa do Colégio, as respostas não foram gramaticalmente corrigidas, estando exatamente como os colaboradores responderam. Dessas perguntas, a primeira parte procura conhecer questões específicas que envolvem esses profissionais, como a sua formação e o tempo de atuação na disciplina; a segunda tem como objetivo compreender os usos que cada um deles e seus alunos fazem das duas línguas e os métodos de trabalho desses profissionais na escola indígena; e terceiro têm como objetivo, através do método direto, detectar suas atitudes sobre o ensino da segunda língua (Língua Portuguesa) para os estudantes indígenas.

Com o questionário já delimitado, no dia 11 de junho de 2019 tivemos a oportunidade de realizar uma visita para conhecer a TI Apucarantina; nessa ocasião, visitamos duas das escolas mencionadas, incluindo a que fez parte dessa pesquisa, além dos dois professores de Língua Portuguesa que nela lecionam, os quais foram receptivos ao serem contatados sobre o questionário e demonstraram interesse e disposição em respondê-lo. Todavia, tratava-se de um dia atípico, tendo em vista que os alunos realizavam uma prova que avalia o

desempenho da educação básica aplicada pelo Governo Federal, a Prova Brasil/Saeb, por isso os professores aceitaram responder aos questionários, mas pediram um prazo para a realização da entrega; como não teríamos um tempo hábil para planejar uma nova visita à TI, deixamos um questionário impresso com cada um deles e solicitamos que entregassem para a professora com a qual conversamos na chegada à comunidade, que nos ajudou enviando, posteriormente, os questionários respondidos.

Análise

Ao responder às questões sobre a sua formação, na primeira parte do questionário, o Participante A diz ter se formado em 2016, em Letras Português, mas já leciona há 5 anos; atualmente tem especialização em Língua Portuguesa, é mestrando em Estudos da Linguagem e não tem nenhuma formação específica para professor indígena. Seu vínculo com o governo do estado é de professor temporário (por meio do Processo Seletivo Simplificado - PSS); já lecionou também em outra escola localizada na mesma TI, porém, no atual momento, suas aulas se concentram apenas em uma escola. Além da disciplina Língua Portuguesa, o professor também leciona a disciplina de Língua Kaingang.

O Participante B formou-se em Letras no ano de 2008, leciona há 11 anos, tem o título de Mestre⁴ e uma especialização como formação específica para professor indígena, também tem seu vínculo com o governo estadual como professor temporário PSS e já lecionou em outras escolas, todavia, não indígenas. Atualmente, suas aulas são apenas na escola indígena, como professor de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa. A informação de que o Participante B não tem como língua materna a Língua Portuguesa nos surpreendeu, e

foi determinante para a análise, visto que a Língua Portuguesa partirá de perspectivas distanciadas da identidade e do sentimento de língua materna dos falantes.

Cabe ressaltar, a priori, que o fato de os colaboradores serem professores com vínculo temporário junto ao Governo Estadual tem gerado muitas manifestações da comunidade, uma vez que não traz segurança para os servidores e nem para os alunos, que sofrem com a rotatividade dos educadores. O que levou a comunidade da TI Apucarantina organizar manifestações para chamar atenção do Estado para a situação da educação, como mostra a fala de uma liderança indígena, Gilda Cuitá, na reportagem da emissora televisiva Rede Massa (SBT), no programa “Tribuna da Massa”, no dia 26/06/2019:

A nossa educação está deixando a desejar, porque simplesmente foi construída a escola, não tem internet, não tem computadores, merenda ficou pouca esse ano, e os professores também, os professores nossos do PSS, sem nenhum direito, a hora que sair perde tudo, então a gente está reivindicando isso, até, por exemplo, concurso específico, porque a nossa escola é uma escola indígena (REDE MASSA, 2019).

Na segunda parte, elaboramos algumas questões com o objetivo de identificar o entendimento e os métodos de trabalho dos participantes sobre as línguas que envolvem esta pesquisa. Desse modo, foram formuladas questões sobre sua língua, como “13. Qual língua você fala habitualmente? Por quê?” o Participante A respondeu que fala Kaingang por se tratar da sua língua materna. Ou seja, o Participante demonstra ter a plena consciência da sua língua primeira e da sua língua habitual; mesmo sendo bilíngue, com um grande contato com o mundo externo à TI e ser professor de Língua Portuguesa, tem convicção de que a sua língua é a indígena. Demonstrando uma manutenção social da língua Kaingang em

4 O informante não especificou a área de titulação.

detrimento do Português, que é o idioma oficial do Estado brasileiro.

Da mesma questão, o Participante B respondeu primeiramente que a língua habitual é o Português, pois, segundo ele, é “a língua oficial do país onde moro”. Além disso, o colaborador também mencionou as duas outras línguas que declarou ter conhecimento: sendo que o Espanhol é falado em família e o Inglês em situações necessárias, demonstrando que o Participante tem relações distintas com as línguas de seu conhecimento; com o Português, especificamente, essa relação não é de afetividade, mas sim de obrigatoriedade.

A questão 14, sobre qual a língua escrevem habitualmente, o Participante A afirma: “escrevo mais em português porque envolve o meu trabalho na sala de aula e estudos acadêmicos”. Podemos perceber que o Participante A tem ciência de que, mesmo que a sua língua de fala habitual seja o Kaingang, ele escreve majoritariamente em Português, e o uso desta segunda língua está mais associado com a sua atividade profissional e com seus estudos acadêmicos, já que este é realizado fora da TI, em uma universidade em que a comunicação oficial é o Português. Além disso, demonstra que a Língua Portuguesa está relacionada à língua de prestígio. Fato esse que ocorre com outras etnias também, como apontou Silva e Souza sobre a língua indígena Terena

[...] os indígenas entendem que a língua portuguesa é uma língua de prestígio e que o terena está sofrendo mudança, porque é próprio das línguas evoluir. A língua terena, com o passar do tempo, vem sofrendo essas mudanças por ser uma língua minoritária; e cada vez mais é sufocada pela língua majoritária que é o português, e a tendência disso é o apagamento da língua indígena. Este também é o caso de muitas outras línguas indígenas no Brasil. Este fato, vem ocorrendo desde a colonização do Brasil pelos portugueses. Portanto as nações indígenas foram forçadas a falar o português, para satisfazer o desejo de conquista pelos europeus aqui chegado. De maneira geral, o europeu desvalorizava a cultura indígena, suas crenças e seus valores e mais que isto, ensinavam os indígenas também a desvalorizar sua cultura, crença e valores e

principalmente a língua. Aquelas nações que resistiram eram massacradas e dizimadas e muitos foram forçados a deixarem sua língua como forma de sobrevivência. (SILVA e SOUZA, 2019, p.50).

São vários os fatores que levam os indígenas acadêmicos a utilizarem na escrita a Língua Portuguesa, sendo o principal deles a imposição, portanto a atitude de escrever habitualmente em Português pode ser vista como negativa ao mesmo tempo que positiva, dado ao prestígio que ela possui. O prestígio pode ser considerado tanto uma conduta (comportamento) quanto uma atitude, podendo ser definido como “un proceso de concesión de estima y respeto hacia individuos o grupos que reúnen ciertas características y que lleva a la imitación de las conductas y creencias de esos individuos o grupo” (MORENO-FERNÁNDEZ, 2008, p.189).

Para a mesma pergunta, o Participante B também declarou que escreve habitualmente em Português e justificou que é “por ser a língua compreendida pela maioria das pessoas do convívio atual”, confirmando o que havia sido pontuado anteriormente sobre a relação deste participante com a Língua Portuguesa, ou seja, ele a utiliza por ser necessária no contexto em que está inserido, uma vez que mora fora do seu país natal, e fala outro idioma, diferente do Português e do Kaingang.

Adiante, nas questões que se referem às práticas em sala de aula, a pergunta 15 é sobre a língua utilizada pelos educadores para ministrar suas aulas. Para tanto, o Participante A diz falar em Kaingang e Português; e sobre a pergunta 16 “Nas suas aulas os alunos falam em qual língua?”, ele diz que é o Kaingang. O Participante B diz ministrar suas aulas em Português, e que os alunos também a utilizam nesses momentos. Portanto, percebemos que o Participante A entende que o seu papel em uma escola de contexto bilíngue é

diverso, principalmente por lecionar as duas línguas em questão; todavia, sobre o comportamento dos alunos em relação à língua, mesmo se tratando, em parte, de aulas de Língua Portuguesa ministradas pelo Participante A, o fato de ela afirmar unicamente que eles utilizam a sua língua materna demonstra que, dentro daquele contexto, os alunos preferem manter a sua identidade linguística, aproveitando a oportunidade de ter um professor falante da língua Kaingang. Isso demonstra uma atitude positiva dos alunos sobre sua própria língua e a busca pela manutenção dela, mesmo que inconsciente.

Ao levarmos em conta que as atitudes são manifestações de preferência e convenções sociais sobre o status e o prestígio social dos falantes (MORENO FERNÁNDEZ, 2008), quando temos um professor, que possui um papel importante socialmente, usando a mesma língua da comunidade, conseqüentemente os alunos se sentiram representados ao ver a sua língua materna dentro de um contexto de prestígio.

Contudo, as respostas do Participante A são divergentes das do Participante B, visto que este não é falante da língua indígena e, como já mencionado, opta por utilizar a oficial do país; seus alunos, tendo conhecimento disso, interagem no momento da aula no mesmo idioma, o que não pode ser descrito como uma atitude negativa, uma vez que os alunos podem utilizar apenas o português com esse professor para que a interação aconteça. Assim, os alunos se sentem competentes na Língua Portuguesa para esse momento em sala de aula e se mostram abertos e receptivos para interação com um professor não indígena.

Sobre a escolha dos professores e dos alunos, temos o que Moreno Fernández (2008) discorre sobre consciência linguística:

Una de las bases sobre las que se asienta la actitud lingüística es la conciencia sociolingüística: los individuos forjan actitudes, del tipo que sea, porque tienen conciencia de una serie de hechos lingüísticos y sociolingüísticos que le

conciernen o les afectan. Tales hechos pueden pertenecer a su propia variedad, a la de su grupo o a la de su comunidad, pero también a las variedades de otros hablantes, otros grupos, otras comunidades. Los hablantes saben que su comunidad prefiere unos usos lingüísticos a otros, que ciertos usos son propios de unos grupos y no de otros y, por lo tanto, tienen la posibilidad de elegir lo que consideran más adecuado a las circunstancias a sus intereses. Esta capacidad de elección, derivada de la conciencia lingüística, es extraordinariamente decisiva a la hora de producirse - y explicarse - los fenómenos de variación y de cambio lingüísticos, así como la elección de una lengua en comunidades multilingües. (MORENO-FERNÁNDEZ, 2008, p. 181).

Dessa forma, tanto os professores quanto os alunos elegem a língua que mais se adequa aos seus interesses e suas condições. A língua Kaingang se adequa ao contexto escolar quando existe a possibilidade do seu uso, reforçando sua permanência no ambiente escolar. E, quando não é compatível com a relação professor-aluno, a Língua Portuguesa, considerada a língua oficial do país, é a escolhida.

Nas questões que envolvem a metodologia de trabalho dos professores, a questão 17 questionava sobre os materiais que os professores costumam utilizar em suas aulas, o Participante A selecionou apenas o livro didático de português da coleção *Português Linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar. Todavia, sobre as atividades em locais externos, fora da sala de aula, admite que já utilizou outro espaço, o campo de futebol. Além disso, também assinalou que recorreu a outras pessoas da comunidade do Apucarantina para realizar aulas diferenciadas com os alunos, o que se mostra uma metodologia importantíssima, ter o conhecimento de pessoas da sua própria comunidade é trazer o convívio do aluno para dentro da escola. Para os indígenas, os conhecimentos transmitidos pelos mais velhos devem ser repassados aos mais novos, como forma de manter viva a cultura.

O Participante B ressaltou como material utilizado, além do livro didático *Português Linguagens*, a utilização de “Revistas/jornais” e “Recursos

virtuais (vídeos, slides...)", demonstrando, com isso, que ele utiliza de recursos exteriores para compor as suas aulas, o que tem se mostrado positivo para o ensino. Nesse ponto, é necessário destacar que o Participante A, por morar na TI, tem menos acesso à internet e a outros recursos, refletindo nos materiais disponíveis para o processo de ensino. Enquanto o Participante B também declara que realiza aulas fora da sala de aula, dentro da TI e trouxe para as aulas pessoas da comunidade.

As escolas indígenas têm, por lei (Constituição de 1988), o direito de ser específicas, diferenciadas, interculturais e bilíngues/multilíngues, por isso se fez relevante questionar aos professores na pergunta 20 sobre "O que faz uma escola indígena ser específica e diferenciada?". O Participante A respondeu que é "Quando a escola realiza práticas pedagógicas que envolvem cultura Kaingang, como: os rituais, a religiosidade, costumes, tradição, organização social etc." Já, o Participante B, acredita que é "Ao que se ensina (particularidades culturais), as celebrações e festividades, e um calendário que esteja adequado às especificidades da comunidade". Diante disso, percebemos que o Participante A demonstra ter a consciência das diferenças pertinentes à escola indígena, uma crença que pode ser refletida em suas aulas, mesmo as de Língua Portuguesa; enquanto o Participante B, ainda que tenha demonstrado ter o conhecimento acerca das particularidades de uma escola indígena, é mais sucinto e breve, o que faz parecer que este professor tem o conhecimento teórico do que é ser uma escola "diferenciada", em comparação com o Participante A, que demonstra entender como funciona na prática, visto que ela é nativa na cultura indígena e consegue ter uma visão mais abrangente e profunda das necessidades da comunidade, muito provavelmente por causa do seu convívio, formação e identidade.

Segundo Medeiros:

a escola deve ser comunitária, intercultural,

bilíngue, específica e diferenciada (BRASIL, 1998). Comunitária porque a participação da comunidade em todo o processo pedagógico é fundamental para a construção da escola: na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares, do calendário escolar, da pedagogia, dos espaços e momentos da educação escolar. Intercultural pois a escola deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística de sua comunidade, além de promover uma situação de comunicação entre experiências sócio-culturais, linguísticas e históricas diferentes. Bilíngüe visto que deve ensinar o português, para possibilitar o diálogo com o mundo não indígena que os rodeia, mas, principalmente, a língua materna da comunidade indígena – para garantir a sua manutenção e, sobretudo, porque é por meio da língua originária que se expressa e se manifesta a cultura. Específica e diferenciada porque deve ser concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação à construção de sua escola. (MEDEIROS, 2012, p. 3).

Ainda sobre o assunto da escola diferenciada, a questão 21 perguntava se o professor considera a escola em que leciona "específica e diferenciada" e a resposta dada pelo Participante A foi de que a escola ainda não é totalmente diferenciada, justificando que há vezes em que o Núcleo Regional de Educação (NRE) não aceita o calendário escolar apresentado pela direção da escola. O Participante B, por sua vez, ressalta que a escola não é específica e diferenciada, mas pontua que "está caminhando para isso". Diante dessas informações, compreendemos que o Participante A tem o conhecimento de que a sua escola tem o direito de ser diferenciada, mas não o é, em alguns momentos, por imposições e restrições de órgãos superiores, que se encontram fora da realidade indígena, gerenciado por pessoas que podem não ter o conhecimento pleno da cultura, que permeia datas comemorativas distintas das da população externa.

Segundo as Leis de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB), é assegurado às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de, "a LDB deixa claro que a educação escolar indígena deverá ter

um tratamento diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilingüismo e da interculturalidade.” (GRUPIONI, 2001, p.21)

Essa compreensão sobre o ensino específico e diferenciado de cada um dos participantes pode ser negativa, pois, no caso do Participante B que, não sendo natural da comunidade e etnia, apesar de afirmar ter uma especialização, deveria ter uma qualificação para ser professor na escola indígena Kaingang, bem como seria importante ocorrer com os professores de outras disciplinas que atuam nesta comunidade escolar. Assim, não basta apenas ter leis que preveem a especificidade da escola, mas ações que auxiliem na prática sejam efetivas.

Adiante, as perguntas se referem especificamente ao ensino de português, a questão 22: “Você acredita que o ensino de língua portuguesa é importante para os alunos indígenas? Por quê?” O Participante A acredita que sim, “ela é importante para eles se manterem fora da Terra Indígena, na cidade”, pensamento com o qual o Participante B demonstra concordar, todavia a sua justificativa também se relaciona com a obrigatoriedade: “Por ser a língua oficial do país e os ambientes fora das terras indígenas cobram a Língua Portuguesa”. Assim, a percepção que os professores têm é de que os indígenas são dependentes do conhecimento da Língua Portuguesa para poderem ter o contato com o mundo exterior à TI, visto que essa seria a única forma de alcançar uma vida “bem-sucedida”, como frequentar um curso superior. Segundo Moreno-Fernández (2008), os grupos sociais de maior prestígio determinam o padrão de atitudes linguísticas, logo as atitudes perante a língua de prestígio costumam ser positivas, por outro lado, algumas variedades minoritárias têm atitudes negativas em relação à própria língua, já que não permitem avanço social ou melhoria econômica.

Dos métodos de trabalho dos docentes, a pergunta 23 questionava a respeito da frequência

de utilização do livro didático. O Participante A diz que “sempre” o utiliza, “porque nele existem conteúdos que considera importantes para a formação dos alunos”, o que vai ao encontro com uma das questões anteriores, que perguntava sobre os materiais usados por eles. Todavia, a questão seguinte, 24, trouxe uma outra reflexão sobre os livros didáticos: “Os livros didáticos são culturalmente próximos da realidade dos alunos indígenas?”; a resposta dada pelo Participante A é que “não”, informação que nos leva a refletir o seguinte: “se os livros não abordam a realidade dos alunos indígenas, porque, mesmo assim, o professor diz que o utiliza sempre?”. Percebemos é que os professores acabam preferindo a utilização plena do livro didático por não terem segurança para abandoná-los e trazerem para a realidade da aula informações que sejam do contexto dos alunos, levando em consideração que muitos desses docentes não tiveram o preparo específico para ser um educador indígena, assim como o Participante A. Além disso, a TI conta com acesso precário à internet, diminuindo as possibilidades de ensino-aprendizado que seja baseado em informações exteriores ao livro didático.

Voltando para a questão 23, o Participante B assinalou que utiliza o livro didático “algumas vezes”, e justificou “nem sempre o conteúdo está apresentado de forma clara, então procuro adequar o conteúdo a realidade local”, adiantando, assim, a resposta da questão 24, que é em relação a proximidade do livro didático com a realidade dos alunos; o professor apenas respondeu que “não” há essa proximidade. Podemos comparar, então, que o professor não indígena recorre menos ao livro didático do que o professor indígena, mesmo que os dois concordem que ele não é representativo da realidade dos alunos. Isso pode ser decorrente da formação do Participante B, uma vez que ele disse ter uma especialização voltada para a educação escolar indígena e, ainda, por ter lecionado em

escolas não indígenas, fora da TI, que têm acesso a outros métodos de maneira, relativamente, mais fácil.

Agora, vê-se que a especialização afirmada pelo Participante B, se mostrou influente em suas aulas. Diferente da Participante A, que apesar de ser indígena, natural da comunidade, tem maior dificuldade em inovar na elaboração de suas aulas fora do livro didático, sendo assim, caberia que o profissional indígena também necessita de uma formação específica para atuar em sua comunidade.

A pergunta 26, quanto ao conteúdo considerado mais difícil para desenvolver com os alunos; ambos responderam que é a leitura e interpretação de textos; o Participante A argumentou que é “porque o português é a segunda língua deles”, ou seja, entende que os alunos têm dificuldades devido ao fato de a Língua Portuguesa não ser a língua materna. Ao receber essa resposta, pudemos constatar que nenhum dos colaboradores se referiu como “mais difíceis” as questões de análise linguística, que era uma hipótese levantada previamente sobre a resposta para essa questão, conforme apresentado na introdução deste trabalho.

O fato de terem mencionado que a maior dificuldade é com a leitura e a interpretação textual, justificando que se trata da L2 dos seus alunos, que os estudantes indígenas são falantes de uma língua distinta, muito diversa do Português e que, muitas vezes, a interpretação torna-se um desafio que leva ao uso do livro didático, visto que os textos e fragmentos nele contidos são o principal contato dos alunos com a escrita em português. Todavia, é importante ressaltar que a dificuldade de leitura e interpretação de textos não é exclusiva dos alunos indígenas; os alunos, em geral, apresentam esse déficit (Cf. ROCHA, 2017).

Outro ponto relevante de ser mencionado diz respeito à dificuldade no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, o Participante A acredita

que a língua é difícil, “porque existem muitas regras, inclusive de gramática”. Entendemos a compreensão de “difícil” que o professor tem com o português, pois, para ele a língua também não é a sua primeira, a de seu convívio habitual, como já mencionado. Todavia, vale ressaltar que o docente considera mais difícil o processo de ensino de leitura e interpretação, mas declara que a Língua Portuguesa é difícil por conta das suas regras gramaticais.

Isso pode ser aplicado também na análise da resposta do Participante B, que também considera a Língua Portuguesa difícil, uma vez que ela não é a sua primeira língua. Além disso, ele justifica que a dificuldade está em “não haver uma regra única de gramática, muitos tempos verbais e influência de muitas outras línguas”, corroborando com o que disse o Participante A. Nesse momento, ambos demonstram uma atitude negativa perante a Língua Portuguesa, principalmente por a língua não ser uma representação identitária, visto que ela é L2 para os dois professores. Contudo, essa questão é ainda mais relevante por se tratar de professores de Língua Portuguesa, os quais devem ter o domínio dos conteúdos básicos para o ensino da língua enquanto disciplina básica escolar.

Finalmente, adentramos nas questões relacionadas ao tema da variação linguística que acontece no português e como os professores veem essas questões. A pergunta 28 questiona: “Você acredita que existem várias maneiras de utilizar a língua em diversas situações? Por quê?”. A resposta que obtivemos do Participante A aponta que “sim” e justifica que o uso da língua acontece em diferentes contextos. O Participante B, além de acreditar que “sim”, justifica que “a língua deve ser adequada às particularidades dos povos, regiões, nível cultural e faixa etária”. Diante dessas respostas, fica claro que os educadores têm entendimento sobre os aspectos que envolvem a variação linguística; mesmo que respondido de

forma sucinta é perceptível o conhecimento da existência de várias normas e adequações.

Com relação à questão que pergunta aos professores se seus alunos falam bem o português, a resposta dada pelo Participante A é afirmativa, “eles conseguem se comunicar com os falantes dessa língua”, enquanto o Participante B também responde de maneira afirmativa e justifica que “há uma comunicação eficaz”. Podemos entender, diante dessas respostas, que os Participantes têm a compreensão de que seus alunos possuem a capacidade comunicativa de se expressar, entender e serem entendidos utilizando a Língua Portuguesa, por isso falam bem a segunda língua. Dessa forma, eles apresentam uma atitude positiva em relação ao uso da língua pelos alunos, mostrando que ambos têm consciência do grau de bilinguismo e acreditam que há um bom desempenho no contexto dos alunos.

Um reflexo dessa percepção do Participante A é que, ao ser questionado se ele aborda com seus alunos “os diferentes falares do português e como o faz”, ela responde afirmativamente e com o auxílio dos exemplos que são extraídos dos livros didáticos. O Participante B, para a mesma questão, respondeu afirmativamente, porém, ao ser questionado “como” o faz, apenas respondeu “regionalismo”, ou seja, é possível apreender, superficialmente, que o professor em questão apresenta um entendimento do que é a variação linguística, porém esse entendimento limita-se à diatópica, como se essa fosse a única maneira de ocorrer a variação linguística.

Adiante, a pergunta 31 questionava aos professores: “Você corrige os seus alunos quando acredita que não estão falando bem o português?”. O Participante A respondeu que “não”, porque seus alunos sabem falar o português e porque aprendeu que não se pode ter preconceito linguístico; na sala de aula, porém, desenvolve com os alunos a importância de saber utilizar a formalidade. Tal

resposta nos surpreendeu, o professor reafirma o conhecimento sobre questões da variação linguística e demonstra que busca aplicá-los em suas aulas com os alunos, porém acaba confundindo a questão da correção, que é necessária, pois o seu papel enquanto professor é ensinar a língua padrão, como forma de minimizar o preconceito linguístico, ideia defendida por Sírio Possenti (1996) ao tratar o Português enquanto língua materna, que ressalta “o objetivo da escola é ensinar o português padrão” (p.11) e, principalmente, criar condições para que essa aprendizagem aconteça. O Participante B concorda com essa ideia ao afirmar que não faz as correções, “respeita as diferenças na fala, mas corrige na escrita”.

Na sequência, a questão 32 proposta para os professores era para que dissessem se acreditam que entre as línguas Portuguesa e Kaingang há uma que seja mais importante que a outra; diante disso, ambos responderam que “não”, sendo que uma das justificativas para tal resposta foi interessante para a compreensão do grau de importância que as duas línguas têm para eles, visto que o Participante B disse que “A língua Kaingang é importante culturalmente para a comunidade e o Português é importante fora da comunidade”. Para o Participante A, “não existe língua melhor que a outra”.

A última questão que compõe o questionário, 33, pergunta aos professores se eles acham “necessário ensinar ao aluno a existência de mais de uma variedade linguística do português?” e as respostas dos dois educadores foi que “sim”, justificando ambos, ao mencionar a variação regional. O Participante A diz que os alunos precisam aprender que “uma língua muda de região para outra região, inclusive o Kaingang”, já o Participante B ressaltou que é “para compreender melhor os vocabulários regionais, respeitar as diferenças”. Logo, as respostas à questão apenas confirmam os levantamentos já realizados, em que foi compreendido que, mesmo que os educadores

tenham conhecimento sobre a variação linguística, levam para a sala de aula apenas o regionalismo, desconsiderando as outras formas de variação.

Conclusões

Os professores de português do Colégio da TI Apucarantina têm conhecimento sobre a necessidade de a escola indígena ser diferenciada e reconhecem que esse rótulo nem sempre faz jus ao funcionamento da instituição, devido a questões burocráticas e políticas. Para os professores, o ensino de Língua Portuguesa é essencial para “ascender” socialmente fora da TI, no contato com os não índios. Dessa forma, a atitude linguística perante a Língua Portuguesa pode ser vista como negativa, já que é entendida como imposição, ligada às situações fora da cultura e identidade do povo indígena. Porém, a hipótese de haver uma valoração negativa no que tange à fala dos alunos na Língua Portuguesa, não se consolidou, visto que os professores prezam pela eficiência comunicativa e, para eles, o desempenho dos alunos é suficiente.

Além disso, a falta de estabilidade dos professores temporários e dos concursos públicos traz insegurança para o professor, fator que demonstra o descaso da educação pública no país, além da escassez de recursos para o ensino-aprendizagem, uma vez que, sem acesso à internet as aulas ficam limitadas ao livro didático, que muitas vezes não supre as necessidades dos alunos e professores, principalmente no contexto indígena.

Apesar de um dos professores ter uma especialização em educação indígena, em alguns momentos essa não se mostrou eficiente na atitude do docente e, o outro, mesmo sendo indígena também apresenta lacunas. Dessa forma, consideramos que existe a necessidade de materiais diferenciados feitos por especialistas em ensino bilíngue e principalmente indígena, junto à comunidade, de formação específica para a atuação

nessas escolas, sendo um requisito fundamental para o ingresso em cargos de todas as áreas da comunidade escolar, principalmente para docentes, além de políticas e planejamentos linguísticos que mantenham as línguas indígenas vivas, sem que sejam “sufocadas” pela Língua Portuguesa.

O que pretendemos com esse levantamento não é criticar a visão do professor, mas chamar atenção para um assunto relevante no ensino de línguas e que não é plenamente assimilado pelos educadores e são tratados de forma superficial nos livros didáticos; com isso, abre-se uma lacuna na aprendizagem, que pode refletir na sociedade com a reafirmação de preconceitos.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.leg.br/atividade/const/constituicao-federal.asp>> Acesso em: 25 jun. 2019.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola e IPOL, 2007. Tradução de: Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno.

CORBARI, Clarice Cristina. **Crenças e atitudes linguísticas de falantes de Irati (PR)**. **SIGNUM: Estudos Linguísticos**, Londrina, n. 15/1, p. 111-127, jun. 2012.

COSTA, Mariana Mendes Correa da. **Crenças e atitudes linguísticas de professores de língua portuguesa: a variação linguística na oralidade**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019. 143 f.

GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi. **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação Escolar Indígena**. 2ª edição. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

MEDEIROS, Juliana Schneider. Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada: o Estudo da Língua Kaingang e do Artesanato na Escola. **IX ANPED SUL**, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Retrieved December, v. 19, p. 2014, 2012.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Editora Ariel, p. 179-193, 2008.

LÓPEZMORALES, Humberto. **Sociolingüística**. 2. ed. Madrid: Editorial Gredos, 1993.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Declaração universal dos direitos linguísticos: novas perspectivas em política linguística**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

REDE MASSA. **Tribuna da Massa Londrina e Região**. Londrina: SBT, 26 jun. 2019. Disponível em: <<https://redemassa.com.br/tribuna-da-massa-19/p/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

ROCHA, T. S. SANTOS, N. Dificuldades de interpretação de texto em sala de aula. **Revista Eletr. Cient. Inov. Tecnol**, Medianeira, v.8 n.17. 2017. E – 4825. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/>>. Acesso em: 19/09/2020.

SILVA, Rodnei Eloi da; SOUZA, Antonio Carlos Santana de. Atitudes linguísticas na aldeia de Lagoinha: manter ou apagar a língua terena. **Relva**, Juara, v. 1, n. 6, p. 49-60, 2019.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. 1996. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

Submissão: maio de 2020.

Aceite: outubro de 2020.