

## **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: AQUISIÇÃO DA LÍNGUA INGLESA PELOS ALUNOS APINAYÉ DE SÃO JOSÉ E MARIAZINHA**

Ana Paula Piza Aoki (UFT)

anap\_aoki@hotmail.com

### **Introdução**

A educação indígena atualmente tem se constituído em assunto relevante, não apenas no Brasil, mas em todos os países onde convivem povos de diferentes etnias. Tal constatação é feita quando se toma conhecimento dos inúmeros documentos normativos, nacionais e internacionais, que regulamentam e dão sustentação à educação voltada para as comunidades indígenas, apresentando avanços importantes em relação ao processo de inclusão social dos povos indígenas, que historicamente foram e continuam sendo estigmatizados em relação à sociedade não indígena.

No contexto nacional o marco é a Constituição Federal do Brasil (1988), que dedica os Art. 210 e 215 à educação escolar indígena. A partir daí destacamos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394 (1996), que regulamenta os dispositivos da Carta Magna; o Plano Nacional de Educação PNE (1998); o Referencial Nacional para as Escolas Indígenas RCNEI (1998); a Lei 11.645 de 10 de março de 2008 e, mais recentemente, as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012). No âmbito internacional, os destaques são o Projeto de Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas da Organização dos Estados Americanos (OEA) (1997), a Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre Direitos Indígenas (2007) e a Convenção Nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas (OIT) (2011).

Em cada um desses instrumentos normativos encontram-se alusão aos direitos dos Indígenas, alcançando áreas como educação, saúde, língua, território, ambiente, política, cidadania, etc.

Nesse contexto inserimos este trabalho, cujo objetivo é apresentar partes dos resultados de um estudo sobre a educação escolar na sociedade indígena Apinayé, focalizando o ensino de língua inglesa enquanto uma terceira língua ensinada na escola. Há de considerar que os estudantes Apinayé, segundo Almeida (2011), são bilíngues em Apinayé/Português, e que aprender uma terceira língua, mesmo que seja apenas para fins acadêmicos, é um grande desafio.

Nesse sentido, desenvolvemos este trabalho em três seções. Na primeira fazemos uma breve explanação da Educação Escolar Apinayé, apresentando sua trajetória desde a década de 1960, quando a missionária Patrícia Ham documentou e apresentou os primeiros trabalhos sobre a educação e a língua Apinayé, até os dias atuais, com destaque para os trabalhos de Albuquerque (1999; 2007; 2011) e Almeida (2011), apresentando a realidade linguística das escolas *Mãtyk* e *Tekator* das aldeias São José e Mariazinha. Na segunda apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados para este trabalho. Na terceira apresentamos partes dos resultados desta pesquisa. O foco está no ensino de língua inglesa na realidade indígena, sendo esta uma terceira língua estudada por alunos e alunas indígenas, considerando a realidade intercultural e bilíngue das comunidades estudadas.

### **1. Os Apinayé e a Educação Escolar: Breve Retrospectiva Histórica**

Os Apinayé são um povo indígena que habita na região norte do Brasil desde a primeira metade do século XVII, em terras localizadas no então Estado de Goiás, atual Estado do Tocantins, conforme Albuquerque (2007). Os Apinayé falam a língua do mesmo nome, pertencente ao Tronco Macro-Jê e à Família Linguística Jê (RODRIGUES, 1986). Segundo a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA, 2010) a população Apinayé atual é de aproximadamente 1847 indígenas, distribuídos em 24 (vinte e quatro) aldeias, em terras demarcadas em 1985.

Os primeiros escritos sobre os Apinayé foram desenvolvidos pelo etnólogo alemão Curt Nimuendaju (1983), contribuindo assim, para a difusão dessa sociedade nos âmbitos acadêmicos mundiais.

Os Apinayé possuem uma organização social composta por cerimoniais e grupos rituais. Alguns de seus rituais são: ritual de homenagem aos mortos – *Párkape*, e ritual para retorno do espírito do doente ao corpo – *Mêkaprî*.

Com relação à educação escolar Apinayé, Albuquerque (2008) informa que as Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena do MEC (1993), junto com a Constituição Brasileira (1988), afirmam que a Educação Escolar Indígena deve ser intercultural, bilíngue e diferenciada. Esse mesmo documento afirma que, cada povo tem:

O direito constitucional de utilizar sua língua materna na escola, no uso oral e escrito de todos os conteúdos curriculares, bem como o desenvolvimento e a reelaboração dinâmica do conhecimento da língua materna; e adquirir, na escola, o português como segunda língua, em suas modalidades orais e escritas, nos registros formal e informal. (1993, p. 11)

De acordo com Mattos (1958) a educação escolar no Brasil teve início em 1549, com a vinda dos jesuítas com o objetivo de conversão dos índios à fé católica através da catequese. Para este autor, a catequese e a instrução dos indígenas que eram os objetivos dos jesuítas foram substituídas gradativamente pela educação da elite, pois era um ensino baseado na cultura europeia longe da realidade da cultura indígena.

Conforme Diniz e Vasconcelos (2004), a educação escolar indígena passava por grandes mudanças. Negava-se a diversidade dos índios e suas culturas conformada por uma perspectiva integracionista. O modelo colonial que enfatizava o ensino religioso foi substituído pelo trabalho agrícola e doméstico.

Com a chegada do Summer Institute of Linguistics (SIL), ao Brasil em 1956, de acordo com Silva e Azevedo (1995), as populações indígenas tinham o direito de se comunicarem em suas línguas, mas também o dever de adotar a língua portuguesa. Dessa forma, as línguas indígenas representavam meios de “educação” desses povos através de valores “civilizados”.

O Decreto Presidencial n.º 58.824/66 criou medidas legais para adoção de língua indígena na sala de aula, como podemos verificar no seu Artigo 2º:

1. Competirá principalmente aos governos pôr em prática programas coordenados e sistemáticos com vistas à proteção das populações interessadas e sua integração progressiva na vida dos respectivos países.
2. Tais programas compreenderão medidas para:
  - a) permitir que as referidas populações se beneficiem, em condições de igualdade, dos direitos e possibilidades que a legislação nacional assegura aos demais elementos da população;
  - b) promover o desenvolvimento social, econômico e cultural das referidas populações, assim como a melhoria de seu padrão de vida;
  - c) criar possibilidades de integração nacional, com exclusão de toda medida destinada à assimilação artificial dessas populações.
3. Esses programas terão essencialmente por objetivo o desenvolvimento da dignidade, da utilidade social e da iniciativa do indivíduo.
4. Será excluído à força ou à coerção com o objetivo de integrar as populações interessadas na comunidade nacional. (DECRETO N° 58.824, 1966)

Com a criação da FUNAI (1967), a educação escolar indígena continuou em língua portuguesa por missionários ou professores da FUNAI. Segundo Relatório Geral do SIL (1956) citado por Albuquerque (2008) a educação escolar bilíngue entre os índios do norte de Goiás, hoje Tocantins, teve início em 1972 com os Karajá e depois com os Apinayé, embora esse contato com o SIL tenha se dado em 1958 e 1959.

Conforme Albuquerque (1999), a educação escolar indígena no Brasil efetivou-se a partir da década de 1970 com a adoção da língua indígena materna na escola e a garantia da escolarização desses povos. O Estatuto do Índio, Lei nº 6.001/73, determina o ensino vigente no país com suas necessárias adaptações e a alfabetização na língua do grupo a que pertençam e em português, garantindo o uso da primeira. Diniz e Vasconcelos (2004) afirmam que essa mesma Constituição reconheceu a pluralidade cultural, garantindo direitos a uma educação diferenciada, conservando a tradição da escola moderna e valorizando as tradições.

Albuquerque (1999) afirma ainda que a formação de professores deve prepará-los para o incentivo à pesquisa linguística e antropológica e para elaboração de material didático. Em conformidade com os Planos Nacionais Curriculares (PCN, 2005), uma maior formação para os professores indígenas, materiais didáticos, ensino na língua materna, calendários adaptados às atividades econômicas e preservação dos rituais das comunidades contribuirão de forma significativa para melhoria do ensino e da aprendizagem dos estudantes indígenas.

De acordo com Albuquerque (1999), a situação escolar Apinayé caminhava de modo contrário aos interesses da comunidade, com processo de perda étnica e valores culturais até por volta do fim dos anos 80. Porém, o Estado do Tocantins, adotando uma política pedagógica e com a implantação do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Apinayé, este quadro tem se revertido com o aumento do número de escolas e a diminuição de evasão e reprovação escolar.

Cohn (2005) afirma que a escola indígena possui autonomia para estabelecer um projeto pedagógico com o qual garantam o respeito a sua cultura, a sua língua e a seus modos próprios de ensino e aprendizado.

Conforme Albuquerque (1999), todos os estudantes Apinayé estudam em suas próprias aldeias com escolas de Ensino Fundamental e Médio, localizadas nas aldeias São José e Mariazinha.

Como afirmam Almeida e Albuquerque (2011), as escolas indígenas precisam adaptar o calendário escolar ao cotidiano da comunidade, considerando seus aspectos culturais, como o momento em que os mais velhos transmitem seus valores para os mais jovens, assim como a época de chuva, pois nesse momento a comunidade se coloca em ação para plantar, mas para isso, é necessário que todos se comprometam.

É preciso que se realize uma aula que faça sentido com o cotidiano dos alunos indígenas, os professores Apinayé os levam para fora da sala de aula. Não faz sentido seguir uma grade curricular na qual não tiveram nenhuma participação em sua elaboração, sendo

obrigados a segui-la. O currículo das escolas Apinayé é o mesmo que o das escolas não indígenas.

## **2. Metodologia**

Para realizar a pesquisa utilizamos uma etnografia com observação participante, a partir das teorias de Erickson (1984), Ezpeleta & Rockwell (1989), e Beaud & Weber (2007). Erickson (1984) *apud* Almeida (2011, p. 51-52) aponta que a pesquisa etnográfica observacional participante deve obedecer a alguns critérios básicos. Inicialmente, deve haver participação intensiva e de longo prazo no contexto a ser pesquisado. Em seguida, deve-se registrar com cuidado tudo o que acontece no contexto analisado, através de notas de campo e da recopilação de outros tipos de documentos (gravações em áudio e vídeo, trabalhos acadêmicos, relatórios, dentre outros).

Ezpeleta & Rockwell (1989) asseguram que a pesquisa etnográfica, a partir da observação participante e sua aplicabilidade na educação, se justifica pela constatação de que os métodos de investigação próprios das ciências naturais não serviam ao estudo dos fenômenos humanos e sociais. Para com Beaud & Weber (2007), a etnografia tem por princípio dar palavra aos humildes, como é o caso de tribos isoladas, povos colonizados, classes dominadas ou grupos em vias de extinção nas sociedades desenvolvidas.

Outro procedimento foi o Estudo de Caso. De acordo com Sturman (1997, p. 61), o estudo de caso é um termo genérico para a pesquisa de um indivíduo, um grupo ou um fenômeno. Para esse autor, as técnicas usadas nesse tipo de pesquisa podem variar e incluir tanto enfoques qualitativos como quantitativos. E que a característica que mais distingue o estudo de caso é a crença de que os sistemas humanos desenvolvem uma completude e integração, isto é, não são simplesmente um conjunto de partes ou de traços. Ademais, o estudo de caso encaixa em uma tradição holística de pesquisa segundo a qual as características de uma parte são determinadas grandemente pelo todo ao qual pertence. A compreensão das partes requer a compreensão de suas inter-relações no todo. É uma visão sistêmica que pressupõe que os elementos de um evento educativo, por exemplo, são interdependentes e inseparáveis e uma mudança em um elemento implica uma mudança no resto (STURMAN, 1997, p. 61).

Não obstante isso, fizemos uso do diário de campo, pois de acordo com Beaud & Weber (2007, *apud* Almeida 2011, p.51) “o diário de campo é a principal ferramenta nas pesquisas etnográficas, sendo mesmo um elemento de vital necessidade”. Foi por meio do

diário de campo que fizemos anotações acerca da escola, alunos, professores, povo, língua e interações particulares.

Este estudo foi realizado a partir de observações das práticas de ensino de professores não indígenas, ao ministrarem aulas de língua inglesa nas escolas Mătyk e Tekator das aldeias Apinayé, em especial as aldeias Mariazinha e São José.

Para a efetivação das observações foi elaborado um roteiro norteador de um bloco de aulas de inglês ministradas pelos professores não indígenas. Este roteiro teve como linha mestre de observação os seguintes pontos: Como é feito o planejamento de uma aula de inglês para alunos indígenas que já tem duas línguas em seu currículo escolar? Considerando que os professores não são indígenas, quais são os conteúdos da língua inglesa que podem ser trabalhados em sala de aula? Como os alunos indígenas assimilam tais conteúdos? De que forma o conteúdo é apresentado aos alunos pelo professor? Que tipo de atividades é proposto pelo professor, e quais são as mais utilizadas pelo docente ao ministrar suas aulas? Que recursos didáticos são usados pelo docente durante as aulas e finalmente, e de que forma o professor faz a avaliação da turma para a verificação da aprendizagem.

Esse roteiro de observações foi posteriormente analisado, para que pudessem ser sugeridos recursos didático-pedagógicos e estratégias que auxiliem na compreensão da língua inglesa pelos alunos indígenas. Para tanto, foram feitas entrevistas com os professores objetivando uma melhor compreensão das suas dificuldades ao ministrarem suas aulas. Como recurso teórico para a realização das entrevistas foram tomados por base os pressupostos de Thompson (2002, p. 254), pois para o referido autor “ser bem sucedido ao entrevistar exige habilidade. Porém, há muitos estilos diferentes de entrevista”. Assim, tomamos como base as orientações deste autor para sabermos onde e quando entrevistar, bem como informações básicas de organização de ideias e como se preparar para realizar uma boa entrevista.

### **3. Resultados e Discussões**

Efetivamos nossas observações através de um roteiro norteador de um bloco de aulas de inglês ministradas pelos professores não indígenas, que depois foram analisados. Fizemos entrevistas com os professores objetivando uma melhor compreensão das suas dificuldades ao ministrarem suas aulas. Procuramos verificar se o ensino da língua inglesa está voltado para o inglês intercultural, de acordo com a realidade sociolinguística dos alunos indígenas das aldeias São José e Mariazinha.

Constatamos em nossa pesquisa que os alunos Apinayé das aldeias pesquisadas, têm grande interesse em aprender a ler e escrever em Inglês, mas as dificuldades são grandes, pois conforme eles disseram nos questionários, que os sons são muito diferentes entre a língua inglesa e a língua materna e há dificuldade de pronúncia. Devemos reconhecer que a estrutura e origem da Língua Inglesa são diferentes da língua Apinayé e também da língua Portuguesa.

O professores afirmaram e também os alunos que apesar de o Inglês fazer parte da grade curricular, o número de aulas é bastante reduzido e não suficiente para que seja mantido o aprendizado, uma vez que fora da sala de aula, não há contato com falantes da língua estrangeira. Em casa e em outras ocasiões diversas, eles falam o Apinayé ou o Português, conforme a exigência da situação. Entendemos que um aprendizado de fato ocorre quando o aluno encontra a relação com a sua língua materna e sua realidade.

O uso da língua inglesa no seu cotidiano não acontece, pois não faz parte da sua realidade. As pessoas com quem se relacionam fora das aldeias, não falam Inglês e sim, o Português e no ambiente das aldeias, predomina a língua materna. Algumas palavras são faladas na língua inglesa, sem que sejam percebidas como as relacionadas com a internet, as palavras que ouvem no rádio ou televisão ou quando ouvem uma música e depois são repetidas e também através do uso de celular podem adicionar palavras inglesas no seu vocabulário, de uma maneira bastante natural.

Quando pedimos que escrevessem o que sabiam ou o que tinham aprendido na língua inglesa, as respostas foram palavras soltas, sem contextualização, como por exemplo, nomes de frutas, cores, roupas, cumprimentos ou pequenas frases como “I Love you”. Notamos que o vocabulário é bastante limitado, mas eles acreditam que conhecem bastante da língua inglesa, como nos relataram através do questionário.

Constatamos em suas respostas que, alunos sabem, também, que é necessário estudar o Inglês, pois reconhecem que é uma língua franca e que está presente em várias situações, pois o mundo está globalizado. Também verificamos o interesse em tornar-se professor de sua própria aldeia para beneficiar seu povo, encontrar um bom trabalho, falar com algum estrangeiro ou até viajar fora do país são algumas situações que alimentam essa vontade de saber cada vez mais a língua inglesa. Aprender um idioma nos remete à possibilidade de comunicarmos com o mundo e o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira em uma sala de aula é o alvo principal dentro de um contexto bilíngue. Ainda, com o conhecimento de uma língua estrangeira, podemos fazer escolhas e ver o mundo de uma maneira mais específica, como sujeitos críticos, entendendo a vida em sociedade, na sala de aula ou em outros domínios sociais.

## Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Aspectos do processo de educação escolar bilíngüe dos apinayé. *In: JANUÁRIO, Elias; SILVA, Fernando Selleri. Cadernos de Educação Escolar Indígena – PROESI*, v.6, n1, 2008.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito com o português: aspectos da situação sociolinguística**. Goiânia, 1999, 132 p. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1999.

ALMEIDA, Severina Alves. **A educação escolar apinayé na perspectiva bilíngüe e intercultural: um estudo sociolinguístico das aldeias São José e Mariazinha**. Dissertação de Mestrado. UFT- Universidade Federal do Tocantins. Araguaína: 2011.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Aquisição e uso de duas línguas: variedade, mudança de código e empréstimos**. ABRALIN – Boletim da Associação Brasileira de Linguística, n.20, jan./1997

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Versão on-line. Disponível: [www.planalto.gov.br/ccivil.../](http://www.planalto.gov.br/ccivil.../) Acesso dia 03- abr-2009.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 90.960, de 14 de Fevereiro de 1985**. Declara de ocupação dos silvícolas, área de terras nos municípios de Tocantinópolis e Itaguatins, no Estado de Goiás, e dá outras providências. Disponível on line: <http://www.lexml.gov.br/>. Acesso dia 15-jan-2011.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. São Paulo: SINPRO, 1996.

\_\_\_\_\_. **PDE - Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 11.645, de 10 Março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/> Acesso 02-jan-2011.

\_\_\_\_\_. MEC. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Consulta sobre a oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio**. PARECER HOMOLOGADO. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 10/5/2012, Seção 1, Pág. 24. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. MEC. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Projeto de Resolução. Versão aprovada em 10/05/2012 no CNE/CEB, aguardando homologação do MEC. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.** Brasília, 2012.

COTRIM, Rodrigo Guimarães Prudente Marquez. **Romwaihku Akwê-Xerente, Português, English:** Diálogo Intercultural no Ensino-Aprendizagem do Inglês (L3) para professores indígenas. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Goiás (UFG). Goiânia, 2011.

DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes. **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores.** Belo Horizonte, 2004.

ERICKSON, Frederick, What makes school ethnography ethnographic? **Anthropology & Education Quarterly**, volume 15, 1984.

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante.** 2.ed. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras.** Pelotas, 2001, p. 333.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

MATTOS, Luiz Alves. **Primórdios da educação no Brasil: o período heróico, 1949-1570.** Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena.** Brasília: MEC/SEF. Comitê de Educação Escolar Indígena, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares Nacionais.** SECAD/DEDOC/CGEEI. Brasília: MEC. 2005.

NIMUENDAJU, Curt. **Os Apinayé.** Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém:1983.

OEA – Organização dos estados Americanos. **Projeto de Declaração Americana Sobre os Direitos dos Povos Indígenas.** Disponível on line: <http://www.dhnet.org.br/>. Acesso 20-ago-2011.

OIT. **Convenção n° 169 sobre povos indígenas e tribais** e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho. - Brasília: OIT, 2011.1 v.

ONU – Organizações das Nações Unidas. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas.** Nações Unidas. Rio de Janeiro: 2007. [http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_pt.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf). Acesso 19-ago-2012.

RODRIGUES, A. D. **Línguas Brasileiras. Para o conhecimento das línguas indígenas,** São Paulo: Loyola, 1986.

SILVA, Márcio Ferreira de; AZEVEDO, Marta Maria. **Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre.** In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donizete B. (Orgs.) A temática indígena nas escolas: novos subsídios para professores de 1º. E 2º. Graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

STURMAN, A. Case study Methods. In KEEVES, J.P. (Eds.). **Educational Research Methodology And Measurement: An International Handbook**, 2nd Edition. Pergamon, 1997, pp. 61-66.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.