

DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA DE ESTUDANTES INDÍGENAS DOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF).

Guilherme Chamone Carvalho de Sousa
Universidade de Brasília, Instituto de Letras
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
Graduando do curso de Letras - Português do Brasil como Segunda Língua
Orientador: Prof. Dr. Dione M. Gomes

0. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo identificar as dificuldades de leitura e escrita de estudantes indígenas dos ensinos médio e fundamental de uma escola pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal. A motivação para a pesquisa se deu a partir da descoberta da grande quantidade de indígenas matriculados em escolas públicas no Distrito Federal e, principalmente, do fato de que eles têm enfrentado dificuldades de aprendizagem. Esses indígenas estão cursando aulas de português como língua materna sem que haja qualquer preparo por parte dos professores para lidarem com esses alunos, o que é agravado pelo fato de que muitos desses alunos não têm o português como língua materna. Esse será o nosso foco.

O curso de Letras – Português do Brasil como Segunda Língua tem a proposta de capacitar profissionais para ocuparem o espaço destinado ao ensino de língua portuguesa às comunidades que, no Brasil ou no exterior, não possuem o português como língua materna. Porém, durante a graduação, os discentes têm pouco ou nenhum contato com o campo de atuação voltado ao ensino de língua portuguesa para os indígenas. Dada a constatação de que alunos indígenas estão sendo ensinados por profissionais não capacitados, espera-se dos graduandos e egressos do curso de PBSL a atuação nessas escolas. Embora não desejemos reforçar o enfraquecimento das línguas indígenas, o desempenho em língua portuguesa é, muitas vezes, decisivo para acesso às instituições públicas e acadêmicas no Brasil. Portanto, considerando as necessidades dos alunos, o ensino de português deve levar em conta o contexto sociolinguístico e político no qual os alunos se encontram para que o ensino seja significativo e adequado à realidade desses indivíduos.

Dito isso, este projeto tem como objetivo apresentar e descrever a situação sociolinguística do público indígena matriculado em uma escola pública do Distrito Federal aos profissionais de

PBSL, analisar as principais dificuldades de leitura e escrita e identificar as expectativas desses alunos, no que se refere ao aprendizado de língua portuguesa, para que os graduandos e egressos em PBSL possam propor ações e atuar junto à comunidade escolar.

Os objetivos específicos desta pesquisa são: i) descrever a situação sociolinguística dos alunos indígenas matriculados em uma escola pública do Plano Piloto, Distrito Federal, e ii) identificar, junto aos professores de língua portuguesa da escola, os principais problemas identificados por eles no aprendizado dos alunos indígenas. Para isso, foram realizadas entrevistas e aplicados questionários que, aliados, além de fornecerem informações para conhecimento da situação sociolinguística dos pesquisados, proporcionaram insumo para a identificação das dificuldades de leitura e escrita deles.

Além desta Introdução, este artigo é composto de cinco seções, a saber: na seção 1, abordamos o quadro teórico que, entre outras coisas, discute os objetivos do ensino da língua portuguesa aos indígenas, fazendo oposição entre o bilinguismo de transição e o bilinguismo funcional e pluralista, e define o conceito de língua adicional para que o ensino da língua seja adequado ao público-alvo a quem se ensina; na seção 2, descrevemos o percurso metodológico adotado na pesquisa e discorremos sobre a visita etnográfica; na seção 3, apresentamos os resultados obtidos com a aplicação dos instrumentos de geração de dados com destaque para a seção 3.3, em que discutimos as dificuldades de leitura e escrita dos alunos indígenas identificadas nas respostas ao questionário; e, por fim, na seção 4, são feitas algumas considerações finais. As referências bibliográficas vêm na última seção.

1. QUADRO TEÓRICO

Este artigo se apoia no pressuposto de que o ensino de língua portuguesa para indígenas deve ser funcional. Conforme Gomes (2010), a língua portuguesa, muitas vezes, é utilizada como ferramenta para violência simbólica praticada contra um povo indígena, uma vez que a “Educação Escolar pode ser uma ferramenta de resistência ou, se mal aplicada, uma ferramenta de (auto)destruição” (GOMES, 2010, p. 2). Dessa forma, defende-se que o conhecimento da língua portuguesa precisa ser

um meio importante para o acesso aos conhecimentos universais e ferramenta que [garante, aos indígenas,] certo poder para reivindicar seus direitos, visto que a língua é uma ferramenta de representação

social, é por meio da língua(gem) que as pessoas se inserem no campo social.

(BRANDÃO, 2017, p. 162)

Brandão (2017) afirma ainda que, apesar dos benefícios trazidos pela apropriação da língua portuguesa, a língua não indígena contribui para o processo de deslocamento da língua materna do índio. Brandão (2017, p. 163) ressalta que “a língua indígena não é apenas um código no qual se comunicam, mas um *lócus* de conhecimento cultural e histórico desse povo. Ao ser abandonado ou estigmatizado, esse conhecimento corre o risco de desaparecer com o tempo”.

Em uma sociedade cujas escolas têm o ensino voltado para o mercado de trabalho, o processo de formação integral do ser humano é negligenciado. Para Brandão (2017), essa forma de ensino é nociva, principalmente, à cultura indígena, pois, como desenvolvimento econômico é desvinculado dos conhecimentos tradicionais dos indígenas, alguns índios podem “achar que os seus saberes são ultrapassados ou que não são para o desenvolvimento do seu povo ou de sua comunidade” (BRANDÃO, 2017, p. 166). Nesse sentido, há no Brasil algumas regulamentações específicas que estabelecem o papel do Estado na educação formal dos povos indígenas.

1.1. LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE EDUCAÇÃO INDÍGENA

A partir da promulgação da Constituição Federal em 1988, a educação escolar indígena ganhou reconhecimento e, a partir dela, diversas outras leis e decretos passaram a determinar as obrigações do Estado no que se refere ao ensino formal aos povos indígenas e a língua que seria ensinada e utilizada como meio para esse fim.

Para apresentar o papel do Estado na proteção das manifestações culturais e na manutenção da língua desses povos minoritários, Gomes (2010, p. 3) cita trechos de legislações, a seguir: O artigo 215 da Constituição de 1988 determina a proteção das “manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras (...)”; o artigo 231 reconhece “(...) aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições (...)”; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 (LDB), no seu artigo 32, afirma que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” o que, conforme Gomes (2010), evidencia a necessidade de um modelo de educação que respeite a autonomia e as

línguas e culturas dos povos indígenas. Assim, Gomes (2010, p. 3) conclui que precisamos “garantir aos nossos povos indígenas uma educação escolar bilíngue, que respeite suas identidades étnicas ao mesmo tempo em que lhes dê total e irrestrito acesso ao conhecimento técnico e científico desenvolvido em nosso país”.

1.2. EDUCAÇÃO BILÍNGUE PLURALISTA E FUNCIONAL

A língua foi, desde a invasão dos portugueses nas américas, um dos pretextos para justificar o extermínio dos povos indígenas, seja ele físico, linguístico ou cultural. Apesar disso, o Brasil ainda possui uma imensa variedade linguística.

Conforme Medeiros (2012, p. 2), a Constituição de 1988 foi um marco da conquista dos direitos dos indígenas e, a partir dela, foi criado um aparato legal para proteger a educação escolar indígena, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, o Parecer 14 e a Resolução n. 003 do Conselho Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação.

Segundo o modelo de educação escolar indígena defendido pela Constituição e pelas leis subsequentes, a escola deve ser “intercultural, comunitária, específica e diferenciada” (BRASIL, 1998). Em outras palavras, a escola deve ser intercultural por considerar a diversidade cultural e linguística da comunidade e dos alunos e promover o contato entre diferentes culturas e povos, sem considerar uma cultura superior à outra; deve ser comunitária por inserir a comunidade em seus processos pedagógicos como a elaboração do currículo e do calendário escolar; deve ser bilíngue por possibilitar o contato linguístico entre os diferentes povos sem o viés de transformação do índio em não índio; e deve ser específica e diferenciada por ser gerida pela própria comunidade a partir de seus interesses.

Para entendermos melhor a questão do bilinguismo, precisamos conhecer os dois tipos apresentados por Gomes (2010, p. 10) que faz, em seu artigo, a oposição entre o bilinguismo de transição e o bilinguismo funcional/pluralista. Conforme esse autor, o primeiro refere-se a um bilinguismo que acarretou o extermínio de diversas línguas indígenas, pois visava a transformação do “índio em não-índio” a partir de uma visão etnocêntrica com abordagem bastante agressiva. Gomes (2010) explica que, somente nos anos de 1972 e 1973, com a publicação da Portaria 75N/72 e do Estatuto do Índio (Lei 6001/73), essa postura etnocêntrica

começou a mudar, dando espaço ao segundo tipo de bilinguismo, conhecido como bilinguismo pluralista e funcional. Este, diferentemente do anterior, “define que a escola indígena deve ‘preservar os espaços de produção especializada e cotidiana e [...] garantir não só o uso da língua [originária], mas também sua atualização, salvaguardando as experiências vividas entre as gerações’” (PIMENTEL, 2004, p. 127 *apud* GOMES, 2010, p. 11).

Nesse contexto, como explicaremos a seguir, apropriar-nos-emos do conceito de ensino de português como língua adicional, pois entendemos que o ensino dessa língua deve partir da(s) língua(s) materna(s) do indivíduo que deseja – ou necessita aprendê-la.

1.3. ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Quando tratamos do ensino de línguas, há uma vasta possibilidade de termos que variam a depender do que entendemos por “outra língua”. Conforme Leffa e Irala (2014, p. 31), “língua estrangeira”, “língua internacional”, “língua franca”, “segunda língua” e “língua do vizinho” são alguns dos termos propostos para conceituar a relação entre diferentes línguas. Ao analisar esses termos e seus respectivos conceitos, podemos perceber que as línguas são, na maioria das vezes, categorizadas a partir de critérios geográficos. Para corroborar a afirmação de que a distância geográfica não é um critério confiável para categorizar as línguas que estudamos ou falamos, os autores apresentam alguns exemplos a seguir.

Para refutar o conceito de “língua estrangeira”, Leffa e Irala (2014, p. 32) trazem como exemplo a situação de comunidades de descendentes de alemães no Brasil. A língua alemã no Brasil pode ser vista, em princípio, como uma língua estrangeira, por ser a língua oficial da Alemanha, porém, como essa língua é falada na comunidade desses sujeitos aqui no Brasil, ela seria categorizada como “segunda língua”. Apesar disso, outras situações, como a de indivíduos que já conhecem mais de uma língua, revelam a ineficácia do termo “segunda língua”, pois o aluno pode estar adquirindo uma terceira ou quarta língua.

Leffa e Irala (2014) afirmam que outras classificações, como “língua internacional” e “língua do vizinho”, também podem ser inadequadas, pois, para um aluno brasileiro, por exemplo, o espanhol pode ser considerado a “língua do vizinho”, e o inglês, a “língua internacional”. Porém, para um aluno mexicano, o inglês pode ser tanto a língua do vizinho quanto a língua internacional. Os autores afirmam que, em um mundo cada vez mais conectado, as distâncias

tornam-se muito relativas, pois podemos estar mais próximos da língua de países geograficamente distantes do que de um país vizinho. Dito isso, surge a questão sobre como deveríamos nomear as outras línguas.

Ao descartar a nomeação com base em critérios geográficos, podemos partir para a análise das línguas a partir das relações entre elas. Segundo o artigo “*Teaching additional languages*”, de Elliot L. Judd, Lihua Tan e Herbert J. Walberg, publicado pela *International Academy of Education*, na série de práticas educacionais 6 do *International Bureau of Education* (2002), o uso do termo “língua adicional” é adequado, pois considera as diversas situações em que os alunos podem estar aprendendo não somente uma segunda, mas uma terceira ou quarta língua, “sendo [o termo] ‘adicional’ aplicado a todas, exceto, à primeira língua aprendida” (JUDD; TAN; HERBERT, 2002, p. 6, tradução nossa).

Neste trabalho, portanto, adotaremos a perspectiva do ensino de português como um acréscimo, assim consideraremos o conhecimento linguístico que os alunos já possuem para, a partir disso, termos o ponto de partida para ensino de outra língua para que os estudantes deem contornos à própria realidade, construam suas cidadanias e tenham acesso aos espaços dominados pela língua portuguesa sem que haja qualquer discriminação de contextos de caráter geográfico ou individuais. Para isso, será feita uma análise da perspectiva que os alunos indígenas de uma escola do DF têm do ensino de língua portuguesa que lhes é ministrado.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Objetivando analisar a situação sociolinguística dos alunos indígenas matriculados em uma escola pública do DF, para identificar suas dificuldades e expectativas referentes ao aprendizado da língua portuguesa, buscamos inspiração em pesquisas de caráter etnográfico para gerar os dados necessários para o desenvolvimento da pesquisa. Este trabalho possui natureza qualitativa, envolvendo técnicas (entrevistas e aplicação de questionários) tradicionalmente associadas a pesquisas educacionais de caráter etnográfico (ANDRÉ, 1995, *apud* TEIS; TEIS, 2006). A partir dos dados gerados com base nas entrevistas e aplicações de questionários, interpretaremos as informações a fim de identificar as dificuldades desses alunos no processo de aprendizagem da língua portuguesa.

Segundo Teis & Teis (2006), para que uma pesquisa seja reconhecida como de tipo etnográfico, essa deve ter como premissa a observação das ações humanas e suas interpretações a partir do ponto de vista das pessoas que as praticam. Segundo as autoras, a pesquisa etnográfica em uma escola permite que o pesquisador se insira no contexto da escola para tentar entender como funcionam os mecanismos de dominação e resistência que lá se encontram (TEIS; TEIS, 2006, p. 5). Para isso, elas esclarecem que os princípios da reflexividade e do estranhamento devem estar presentes em uma pesquisa de cunho etnográfico.

No princípio da reflexividade, o pesquisador deve refletir a respeito do papel e lugar social ocupado tanto por ele quanto pelos participantes da pesquisa, pois, para as autoras, “identificar a sua posição ontológica diante das questões em análise na comunidade e salas de aula investigadas é de fundamental importância para apresentar os fatos segundo o ponto de vista dos participantes” (TEIS; TEIS, 2006, p. 5).

Já no princípio do estranhamento, o pesquisador deve distanciar-se das culturas já assimiladas e estranhar situações e contextos que podem lhe parecer naturais, pois, “o estranhamento possibilita ao pesquisador identificar e descrever fatos que estavam invisíveis, inclusive para ele” (TEIS; TEIS, 2006, p. 6).

Quanto ao papel do pesquisador, este deve ter em mente que a sua presença não pode interferir nas atividades desenvolvidas no local de observação, pois

o pesquisador é parte fundamental da pesquisa qualitativa. Ele deve, preliminarmente, despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos. Essa compreensão será alcançada com uma conduta participante que partilhe a cultura, das práticas, das percepções e experiências dos sujeitos da pesquisa, procurando compreender a significação social por eles atribuída ao mundo que os circunda e aos atos que realizam.
(CHIZZOTTI, 2000, p. 82)

Embora o pesquisador não deva interferir nas atividades desenvolvidas, Chizzotti (2000) ressalta que ele não deve ser apenas um “relator passivo”. O autor afirma que, para que a pesquisa capte uma grande riqueza de informações e percepções dos informantes, o pesquisador deve imergir no cotidiano dos pesquisados e criar familiaridade com as práticas e costumes desses sujeitos para que compreenda o *corpus* que se propõe a estudar (CHIZZOTTI, 2000, p.

82). Nesse sentido, é necessário conhecer o perfil dos estudantes indígenas que serão o alvo da pesquisa.

2.1. DESCRIÇÃO DO PÚBLICO-ALVO

Dada a natureza qualitativa desta pesquisa que possui caráter etnográfico, os participantes são reconhecidos como sujeitos, pois, conforme Chizzotti (2000),

Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam suas ações individuais.

(CHIZZOTTI, 2000, p. 83)

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram escolhidos cinco dos sete alunos indígenas matriculados em uma escola pública do Plano Piloto, área central do Distrito Federal, distribuídos no ensino médio e no ensino fundamental. Também entrevistamos a professora de língua portuguesa do ensino médio. O motivo para a pesquisa não contemplar as duas alunas restantes e a professora de língua portuguesa do ensino fundamental foi a ausência delas na escola no dia da visita etnográfica.¹

Os alunos indígenas que participaram da pesquisa residem em uma aldeia localizada no Setor Noroeste, um bairro residencial localizado próximo ao centro de Brasília. Isso faz com que os alunos frequentem a escola pública localizada no Plano Piloto, área relativamente próxima ao Setor Noroeste.

A visita à escola aconteceu no mês de novembro de 2019, época em que se encerra o quarto e último bimestre do ano letivo, durante os turnos matutino (ensino médio) e vespertino (ensino fundamental). Para que as identidades dos alunos sejam mantidas em sigilo, utilizaremos nomes fictícios e não especificaremos o nome da escola, pois, dada a pequena quantidade de alunos matriculados na instituição, os participantes da pesquisa poderiam ser facilmente identificados.

¹ Nossa intenção era fazer mais de uma visita etnográfica, mas o tempo disponível para elaboração deste trabalho de conclusão de curso não nos permitiu.

No quadro abaixo, há detalhes extraídos do primeiro campo de identificação do questionário sociolinguístico, onde os alunos deveriam preencher com os seus dados pessoais.

Quadro 1: Dados dos participantes da pesquisa

Nome fictício	Idade / Gênero	Série escolar	Etnia
Carlos	17 anos, masculino	1º ano do ensino médio	Frukaxó
Ana	17 anos, feminino	2º ano do ensino médio	Tukano
João	15 anos, masculino	8º ano do ensino fundamental	Guajajara
Lucas	13 anos, masculino	6º ano do ensino fundamental	Guajajara
Jéssica	12 anos, feminino	6º ano do ensino fundamental	Guajajara

Conforme dito anteriormente, para a realização da pesquisa etnográfica, foi aplicado um questionário de caráter sociolinguístico, elaborado por nós, aos alunos com o objetivo de verificar a forma com que esses indivíduos se relacionam com a língua portuguesa e as diversas situações de uso, tanto da língua indígena, quanto da língua portuguesa. Decidimos aplicar questionários, pois, por meio deles, podemos direcionar as perguntas e delimitar as respostas ao objetivo da pesquisa.

No que se refere ao uso do questionário como instrumento, o Instituto Faber-Ludens (FABER-LUDENS, [2011?] *apud* FASCIONI, 2011, p. 14) explica que eles “permitem descobrir quais são as expectativas do usuário e projetar para atendê-las”.

Apropriando-se das sugestões de Bordieu (1999), Boni e Quaresma (2005) explicam que os entrevistados se sentem seguros e mais à vontade para colaborar quando sentem certa familiaridade com o entrevistador, para isso elas aconselham o pesquisador a “falar a mesma língua do pesquisado” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 76). Para isso, o questionário foi elaborado seguindo o modelo de entrevistas semiestruturadas compostas por “perguntas abertas e fechadas, no qual o colaborador tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um

contexto muito semelhante ao de uma conversa informal” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75). Boni e Quaresma (2005) afirmam que a grande vantagem das entrevistas semiestruturadas é gerar respostas qualitativamente mais significativas tanto em profundidade quanto em espontaneidade, isso “permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados [a fim de investigar] [...] aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75). Quanto às desvantagens,

estas dizem respeito muito mais as limitações do próprio entrevistador, como por exemplo: a escassez de recursos financeiros e o próprio dispêndio de tempo. Por parte do entrevistado há insegurança em relação ao seu anonimato e por causa disto muitas vezes o entrevistado retém informações importantes. Essas questões são, ainda assim, melhor apreendidas pela entrevista aberta e semi-estruturada.

(BONI; QUARESMA, 2005, p. 75)

Apesar de o questionário ter sido o principal instrumento para geração de dados, percebemos logo na primeira aplicação que ele não era autossuficiente, pois os alunos não compreendiam alguns enunciados e deixavam algumas questões sem resposta. Para contornarmos esse problema, aliamos o questionário às entrevistas semiestruturadas, pois, assim, além de gerar as respostas das perguntas propostas no questionário, conseguiríamos insumo para avaliar os aspectos como a compreensão e a produção oral dos alunos.

2.2. VISITA ETNOGRÁFICA

Para ter uma noção prévia da situação geral dos alunos indígenas matriculados na escola, foi realizada uma visita à escola para a realização de uma entrevista com a coordenadora pedagógica da instituição. Ela nos informou que havia sete alunos indígenas matriculados na escola, cinco cursando o ensino fundamental e dois cursando o ensino médio. A coordenadora então permitiu a aplicação do questionário aos alunos, o que viabilizou a visita para a realização da pesquisa etnográfica. Como instrumentos de geração de dados para a realização deste trabalho, utilizamos entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados *in loco*.

A princípio, seria analisada somente a situação dos indígenas matriculados no ensino fundamental, porém, devido à pequena quantidade de alunos, a coordenadora da escola sugeriu

para a pesquisa etnográfica contemplar os alunos cursando o ensino médio também. Isso foi bastante enriquecedor, como mostraremos na seção de análise dos resultados.

Ao total, foram realizadas três visitas à escola: a primeira durou 30 minutos e teve como objetivos explicar os objetivos da pesquisa na escola às coordenadoras da instituição e marcar o dia de aplicação dos questionários e entrevista; a segunda e a terceira visita ocorreram no dia 25 de novembro de 2019 e duraram por volta de três horas cada uma. A segunda visita ocorreu no turno matutino, e a terceira, no turno vespertino, ambas objetivando a aplicação dos questionários sociolinguísticos e a realização da entrevista semiestruturada com os alunos e seus respectivos professores de língua portuguesa.

Julgamos importante a realização da entrevista com os professores de língua portuguesa desses alunos, pois, a partir dela, tomaríamos conhecimento da percepção desses profissionais quanto às dificuldades enfrentadas pelos alunos indígenas nas diversas competências da língua, sejam elas escritas ou orais.

Ao chegar à escola para realizar a segunda visita etnográfica e aplicar o questionário sociolinguístico aos alunos do ensino médio, fomos encaminhados à sala de coordenação para aguardar uma servidora da escola localizar os alunos e levá-los à sala onde os instrumentos de geração de dados seriam aplicados. Ao retornar somente com Carlos Frukaxó (EM), um dos alunos indígenas da escola (ver quadro 1), a funcionária nos informou que a segunda aluna indígena não havia sido localizada, portanto deveríamos aguardar o término do intervalo para que ela fosse localizada e levada à sala em que estávamos. Após o intervalo, conversamos com a supervisora da instituição, ela sugeriu que procurássemos a orientadora educacional da escola, e assim o fizemos. Na sala do Serviço de Orientação Educacional (SOE), recebemos Ana Tukano (EM), a segunda aluna indígena cursando o ensino médio na escola, aplicamos o questionário e realizamos a entrevista semiestruturada com ela.

Após a aplicação dos questionários, nos dirigimos à sala dos professores, onde localizamos a professora de língua portuguesa dos alunos do ensino médio e realizamos a entrevista semiestruturada, encerrando a visita etnográfica no turno matutino.

À tarde, ao chegar à escola para realizar a terceira e última visita etnográfica, conversamos com o coordenador do turno vespertino, e ele providenciou a retirada dos três alunos da sala de aula

para que fossem encaminhados a uma outra sala onde seria realizada a aplicação dos instrumentos de geração de dados. Ao todo, aplicamos cinco questionários e realizamos seis entrevistas semiestruturadas com os alunos e com a professora de língua de portuguesa. Os resultados da aplicação desses instrumentos serão descritos a seguir.

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1. APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO E DE DIFICULDADES COM A LÍNGUA PORTUGUESA AOS ALUNOS INDÍGENAS E ENTREVISTA

O questionário aplicado é composto por 37 questões abertas e fechadas distribuídas nos seguintes temas:

- I. **Identificação pessoal do aluno**, objetivando, entre outras coisas, o conhecimento do ano escolar, a idade e a aldeia em que mora o aluno;
- II. **Domínio da língua portuguesa**, com perguntas objetivas que visam a autoavaliação dos alunos no que se refere ao conhecimento da língua portuguesa em diversas situações de uso;
- III. **Uso da língua portuguesa e/ou indígena na família, na vizinhança, e em contextos religiosos**, para saber dados referentes à aquisição da(s) língua(s) materna(s) e qual(ais) língua(s) é(são) falada(s) com os diversos membros da família, da aldeia e dos ambientes que a circundam;
- IV. **Uso da língua na escola**, para saber em qual língua os indígenas conversam com os colegas não indígenas e indígenas, e quais línguas são ensinadas na escola;
- V. **Preferência de língua**, para verificar a relação mais pessoal que esses alunos têm com o português e/ou uma língua indígena e as suas expectativas quanto ao aprendizado da língua.

Visando atingir o objetivo de analisar a situação sociolinguística dos alunos indígenas, adotamos uma abordagem descritiva e analítica dos insumos decorrentes da aplicação dos instrumentos de geração de dados.

Conforme apresentamos anteriormente, por meio das questões que objetivavam a identificação pessoal dos alunos, nós pudemos traçar o perfil e descobrir a idade, gênero e etnia de cada um deles. (Ver quadro 1)

Apresentamos a seguir um quadro com as respostas dos alunos às questões sobre o domínio da língua portuguesa a partir da autoavaliação realizada por eles:

Quadro 2: Desenvoltura e domínio da língua portuguesa

Aluno	Compreensão de conversas simples	Falar em conversas simples	Ler livros, jornais e Revistas	Escrever bilhetes, cartas, redações
Carlos Frukaxó (EM)	Sim	Sim	Um pouco	Um pouco
Ana Tukano (EM)	Qualquer conversa	Qualquer conversa	Sim	Sim
João Guajajara (EF)	Um pouco	Um pouco	Um pouco	Um pouco
Lucas Guajajara (EF)	Um pouco	Um pouco	Sim	Sim
Jéssica Guajajara (EF)	Sim	Sim	Sim	Sim

No que se refere ao domínio da língua portuguesa, as respostas dadas às questões revelam que a maioria dos alunos afirma possuir dificuldades de compreensão de conversas e/ou textos simples e ter dificuldades na fala e/ou na escrita, com exceção de Ana Tukano (EM), que declara compreender e produzir quaisquer enunciados em língua portuguesa, e de Jéssica Guajajara (EF), que declara compreender e falar em conversas simples. Quanto à facilidade com o português em diversas situações de uso, durante a entrevista constatamos que, com exceção de Ana Tukano (EM), todos os alunos indígenas, inclusive Jéssica Guajajara (EF), possuem dificuldade na compreensão e na produção de enunciados mais complexos em língua portuguesa.

Para complementar as informações sobre compreensão e produção oral dos alunos, e gerar informações sobre alfabetização e usos da língua portuguesa e da língua indígena, fizemos os seguintes questionamentos sobre redes sociais: “Você utiliza redes sociais?”, “Que língua você

utiliza nas redes sociais?”, “Quando você conversa no WhatsApp usando a língua indígena, você manda áudio ou digita as mensagens?”. Com esses questionamentos visamos confirmar e/ou descartar dados gerados por meio do questionário.

Quadro 3: Línguas utilizadas nas redes sociais

Alunos	Língua utilizada nas redes sociais	Meio para envio das mensagens enviadas em língua indígena no WhatsApp
Carlos Frukaxó (EM)	Mais a língua indígena	Áudio
Ana Tukano (EM)	Mais a língua portuguesa	Áudio
João Guajajara (EF)	Somente a língua indígena	Áudio
Lucas Guajajara (EF)	Língua portuguesa e língua indígena	Áudio
Jéssica Guajajara (EF)	Mais a língua indígena	Áudio

Ao relacionar as respostas do questionário ao insumo da entrevista, constatamos que a língua indígena é utilizada pela maioria dos alunos na comunicação com outros índios em redes sociais. Ao serem questionados sobre qual modalidade (oral e/ou escrita) é utilizada nas comunicações na língua indígena os alunos disseram ter preferência pela modalidade oral.

Ao ser questionado sobre a escrita em língua indígena, João Guajajara (EF) explicou que a alfabetização é realizada na língua portuguesa, logo eles utilizam o alfabeto e sons do português para transcrever os enunciados em guajajara, sua língua indígena materna.

Por meio das questões sobre o uso da língua portuguesa e/ou indígena na família, buscamos analisar informações sobre a aquisição da língua indígena e/ou da língua portuguesa como língua materna e extraímos os seguintes dados:

Quadro 4: Dados de aquisição de língua materna

Aluno	Qual língua você aprendeu primeiro quando era criança?
Carlos Frukaxó (EM)	Mais a língua portuguesa
Ana Tukano (EM)	Língua indígena e língua portuguesa ao mesmo tempo
João Guajajara (EF)	Mais a língua indígena
Lucas Guajajara (EF)	Língua indígena e língua portuguesa ao mesmo tempo
Jéssica Guajajara (EF)	Somente a língua indígena

Para entendermos melhor como se deu o processo de aquisição da língua portuguesa, fizemos os seguintes questionamentos aos alunos: “Quando você entrou na escola?”, “Onde e como você aprendeu português?” e “Os seus pais falam português?”.

Carlos Frukaxó (EM), o primeiro aluno entrevistado, relatou que começou sua vida acadêmica no 7º ano e disse que fez aceleração durante os 8º e 9º anos do ensino fundamental. Ao ser questionado sobre suas dificuldades na língua portuguesa, ele afirmou ter muita dificuldade na leitura, o que revela uma alfabetização tardia e insuficiente.

Ao conversar com Ana Tukano (EM), a segunda aluna entrevistada, descobrimos que ela é falante nativa de sua língua indígena e foi alfabetizada em língua portuguesa, pois seus pais têm o português fluente, o que explica sua grande desenvoltura na modalidade escrita e oral da língua, como pudemos ver no decorrer da entrevista e em suas respostas no questionário. Quanto aos demais alunos, com exceção de Jéssica Guajajara (EF), que só começou a aprender português na escola, e Ana Tukano (EM), que fala português fluentemente, todos relataram ter tido contato com a língua quando crianças, porém, durante as entrevistas, as dificuldades de compreensão eram claramente perceptíveis.

A partir das respostas dadas às questões sobre o uso e contato com a língua indígena em diversos contextos, como família, vizinhança, igreja e escola, percebemos que João (EF), Lucas (EF) e Jéssica (EF), todos de etnia Guajajara, fazem maior uso da língua indígena no cotidiano, menos

na escola e na igreja que frequentam, localizada na Asa Norte, onde são minoria numérica quando comparados ao número de não indígenas que frequentam estes mesmos espaços.

Apresentamos a seguir dois quadros com dados extraídos das entrevistas e respostas dadas às questões sobre os diversos contextos de uso das línguas.

Quadro 5: Línguas utilizadas no ambiente familiar

Aluno	Língua utilizada com os idosos	Língua utilizada com os adultos	Língua utilizada com os jovens	Língua utilizada com as crianças
Carlos Frukaxó (EM)	Mais a língua portuguesa	Mais a língua indígena	Língua portuguesa e língua indígena	Mais a língua portuguesa
Ana Tukano (EM)	Mais a língua portuguesa	Mais a língua portuguesa	Somente a língua portuguesa	Somente a língua portuguesa
João Guajajara (EF)	Mais a língua indígena	Somente a língua indígena	Somente a língua indígena	Mais a língua indígena
Lucas Guajajara (EF)	Somente a língua indígena	Língua portuguesa e língua indígena	Língua portuguesa e língua indígena	Somente a língua indígena
Jéssica Guajajara (EF)	Somente a língua indígena	Somente a língua indígena	Somente a língua indígena	Somente a língua indígena

Quadro 6: Línguas utilizadas no ambiente escolar, na igreja e na vizinhança

Aluno	Língua utilizada com os colegas não índios na escola	Língua utilizada com os colegas indígenas na escola	Língua utilizada na igreja	Língua utilizada na vizinhança
Carlos Frukaxó (EM)	Somente a língua portuguesa	Mais a língua portuguesa	Não frequenta a igreja	Mais a língua portuguesa
Ana Tukano (EM)	Somente a língua portuguesa	Somente a língua portuguesa	Não frequenta a igreja	Somente a língua portuguesa
João Guajajara (EF)	Somente a língua portuguesa	Somente a língua indígena	Somente a língua portuguesa	Mais a língua indígena

Quadro 6: Línguas utilizadas no ambiente escolar, na igreja e na vizinhança (conclusão)

Lucas Guajajara (EF)	Somente a língua portuguesa	Somente a língua indígena	Somente a língua portuguesa	As duas línguas
Jéssica Guajajara (EF)	Somente a língua portuguesa	Somente a língua indígena	Não frequenta a igreja	Somente a língua indígena

Com base nos dados apresentados nos Quadros 5 e 6, podemos concluir que João Guajajara (EF), Lucas Guajajara (EF) e Jéssica Guajajara (EF) usam a língua indígena com maior frequência que os demais alunos. Isso pode ser explicado por diversos fatores como a grande quantidade de falantes que compartilham a mesma língua e estão no mesmo local ou até mesmo a forma de organização do próprio povo que busca valorizar os seus idiomas. Ao questioná-los sobre o uso da língua indígena, Jéssica Guajajara (EF) explicou que falar somente a língua indígena é costume de seu povo.

Quanto às línguas utilizadas nos rituais dos povos indígenas, os seguintes dados foram observados:

Quadro 7: Línguas utilizadas em rituais

Aluno	Língua utilizada nos rituais
Carlos Frukaxó (EM)	Mais a língua indígena
Ana Tukano (EM)	Língua portuguesa e língua indígena
João Guajajara (EF)	Mais a língua indígena
Lucas Guajajara (EF)	Somente a língua indígena
Jéssica Guajajara (EF)	Somente a língua indígena

Ao analisar os dados expostos no quadro acima, é possível perceber que a língua indígena tem um importante papel nos rituais dos povos originários, e até mesmo Ana Tukano (EM), que durante a entrevista afirmou não ser fluente em tukano, retoma o contato com a língua indígena de seu povo durante os rituais.

Para verificar a relação mais pessoal que os alunos têm com o português e as suas línguas indígenas e suas expectativas quanto ao aprendizado da língua portuguesa, fizemos os seguintes questionamentos: “Qual língua você acha que é a mais bonita?”, “Qual língua você acha mais fácil aprender e falar?” e “Qual língua você mais gosta de falar?”. Apresentamos as respostas dadas pelos alunos a essas perguntas a seguir:

Quadro 8: Relação e preferências dos alunos indígenas com a língua portuguesa e com a língua indígena

Aluno	Língua mais bonita	Língua mais fácil de aprender e falar	Língua que mais gosta de falar
Carlos Frukaxó (EM)	Língua indígena	Português	Língua indígena
Ana Tukano (EM)	As duas	Português	As duas
João Guajajara (EF)	As duas	Português	Português
Lucas Guajajara (EF)	As duas	Português	As duas
Jéssica Guajajara (EF)	As duas	Português	As duas

Ao pedir para os alunos discorrerem sobre os motivos que os levaram a escolher o português como a língua mais fácil de aprender, Ana Tukano (EM) explicou que a língua portuguesa facilita a comunicação com os não índios, enquanto os demais alunos explicaram que, embora a língua portuguesa seja difícil de aprender, eles podem aprender a falar e escrever na escola, o que não acontece com a língua indígena deles.

3.2. ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ALUNOS INDÍGENAS DO ENSINO MÉDIO

Para conhecer melhor a situação linguística dos alunos indígenas, tentamos realizar entrevistas com as professoras de língua portuguesa dos alunos, porém somente a professora dos alunos cursando o ensino médio estava presente no dia da visita à escola.

No que se refere ao uso da entrevista como método, Haguette (1997) a define como “um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (HAGUETTE, 1997, p.

86). A utilização da entrevista exige um planejamento adequado para a elaboração das perguntas ou tópicos a serem discutidos, visando a definição dos objetivos a serem alcançados e informações a serem geradas. Conforme Boni e Quaresma (2005), por meio da entrevista o pesquisador busca obter dados objetivos e subjetivos para a sua pesquisa, sendo os dados subjetivos obtidos exclusivamente através da entrevista, pois “eles se relacionam com os valores, as atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 72).

Propiciada pela orientadora educacional da instituição, a entrevista com a professora de língua portuguesa ocorreu no intervalo do turno matutino e foi realizada oralmente. A entrevista não foi gravada, porém tomamos nota do que foi dito pela professora. Nosso principal objetivo com a entrevista era saber, a partir da visão da professora desses alunos, quais eram as maiores dificuldades referentes ao aprendizado da língua que haviam sido identificadas pela docente.

A professora explicou, em poucas palavras, que Ana Tukano (EM) não tem grandes dificuldades em língua portuguesa, sendo necessário apenas mais dedicação nos estudos para que acompanhe os demais colegas de classe. Quanto a Carlos Frukaxó (EM), a docente reconheceu suas dificuldades na língua e propôs a leitura de mais textos e livros para aperfeiçoar a leitura e escrita. Como forma de lidar com as especificidades dos alunos indígenas da escola, a professora acha necessário o acompanhamento especial desses alunos para que eles acompanhem os demais, embora ela não o faça.

3.3. DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS INDÍGENAS IDENTIFICADAS NAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

A partir das respostas dadas às questões abertas do questionário, os alunos nos forneceram um material muito rico para a análise das dificuldades de leitura e escrita que eles têm em língua portuguesa. Ao analisar as respostas dos alunos, nota-se, com certa frequência, a ocorrência de algumas categorias de erros, a seguir: I) Interferências da fala na escrita, erros de ortografia e ausência de conectivos e pontuação; II) Aglutinação e fragmentação inadequada de vocábulos; e III) Lacunas acentuadas na escrita, no que se refere à organização e estruturação das ideias e na construção frásica. A seguir, abordamos cada uma delas.

I) Interferências da fala na escrita, erros de ortografia e ausência de conectivos e pontuação

Nos exemplos abaixo, é possível observar a ocorrência da interferência da fala na escrita na resposta produzida pela aluna Jéssica Guajajara (EF). Na figura 1, ao escrever “espanhou” em vez de “espanhol”, a aluna tentou fazer uma correspondência direta entre o som que ela ouve (semivogal [w]) e a representação escrita desse som, muitas vezes expressa pela vogal “u”.

09. Em que língua você utiliza as redes sociais acima?

- só a língua indígena só português as duas
 mais a língua indígena mais português outra língua
especifique: Espanhol

Figura 1 - Resposta da aluna Jéssica Guajajara (EF) à questão 09 do questionário

Na Figura 2, é possível observar outro exemplo de interferência da fala na escrita na resposta da aluna Jéssica Guajajara (EF). Ao escrever a forma verbal “fala” em vez da forma “falar”, a aluna transcreve os sons que percebe, uma vez que na fala o fonema /r/, que acontece no final dos verbos no infinitivo, costumeiramente não é pronunciado.

33. Qual língua você acha que é a mais bonita?

- língua indígena português as duas
Por quê?

porque é legal falar linguas diferente.

35. Qual língua você mais gosta de falar?

- língua indígena português as duas
Por quê?

Assim posso aprender mais falar português

Figura 2 - Respostas da aluna Jéssica Guajajara (EF) às questões 33 e 35 do questionário

Na Figura 3, a aluna Jéssica Guajajara (EF) escreve “imtende” em vez de “entende”, isso pode ser explicado pelo fato de que, na fala, a pronúncia da primeira sílaba da referida palavra aproxima-se mais do fonema [ĩ] que do fonema [ẽ] em algumas variações da língua portuguesa.

29. Você conversa com outros indígenas na escola? Se sim, em que língua vocês conversam e por quê?

- só a língua indígena só português as duas
 mais a língua indígena mais português outra língua

especifique: _____

Por quê? porque agente entende mais que falamos

Figura 3 - Resposta da aluna Jéssica Guajajara (EF) à questão 29 do questionário

Na Figura 4, a aluna Ana Tukano (EM) utiliza o termo “mesclão” em vez da forma verbal “mesclam”, fenômeno que também pode ser justificado pela semelhança sonora entre os dois sufixos -ão e -am.

17. Qual língua os avós usam com as crianças?

- só a língua indígena só português as duas
 mais a língua indígena mais português outra língua

especifique: Porque eles mesclão para facilitar o entendimento da conversa.

Figura 4 - Resposta da aluna Ana Tukano (EM) à questão 17 do questionário

Na Figura 4, também é possível identificar um erro de ortografia cometido pela aluna Ana Tukano (EM). Na resposta, a estudante escreve a preposição “da” como a forma verbal “dá”. O erro pode ser justificado pela pronúncia das duas palavras, que é a mesma.

31. Onde mais você usa a língua portuguesa?

na escola lugar outro lugar toda paiz

Figura 5 - Resposta do aluno João Guajajara (EF) à questão 31 do questionário

Na Figura 5 percebe-se o erro de ortografia cometido pelo aluno João Guajajara (EF). O aluno escreve “paiz” em vez de “país”, o que pode ter tido motivação fonológica, pois é assim que se costuma pronunciar, mas que também configura um erro de ortografia.

Na Figura 6, observa-se que, na décima questão, a aluna Jéssica Guajajara (EF) omitiu o conectivo “e” entre os termos “pai” e “irmãos” e, no segundo exemplo, nota-se a omissão da preposição “a” antes da forma verbal “falar”. Essas ocorrências podem indicar que, na língua

indígena falada pela aluna, não ocorrem construções ligadas por conectivos, situação que foi trazida pela aluna para o português escrito. Ou simplesmente identificamos um aprendizado ainda incipiente de português.

10. Tem algum não índio na sua família? Você mora com algum não índio/algum não índio que vive na sua casa?

sim não () não sei

Quem? meu pai irmãos.

35. Qual língua você mais gosta de falar?

() língua indígena () português (x) as duas

Por quê?

Assim posso aprender mais fala português

Figura 6 - Resposta da aluna Jéssica Guajajara (EF) às questões 10 e 35 do questionário

II) Aglutinação e fragmentação inadequada de palavras

Nessa categoria, estão incluídos os erros cometidos quando há junção de termos para formar uma palavra única, inadequada ao contexto, ou quando há separação dos componentes de uma palavra para formar mais de um vocábulo indevidamente.

Na Figura 3, é mostrada a resposta da aluna Jéssica Guajajara (EF) à questão 29 do questionário. Na resposta, a aluna utiliza o termo “agente” em vez de “a gente”, exemplificando uma aglutinação de elementos morfológicos dependentes (artigo “a” + substantivo “gente”) para formar uma palavra que não é adequada ao contexto. Essa ocorrência pode ser justificada pelo fato de que tanto o termo “agente” quanto o termo “a gente” possuem a mesma pronúncia, fato que levou a aluna a acreditar que havia apenas uma palavra para representar ambos os termos.

Outro exemplo de aglutinação indevida de termos é mostrado na Figura 7, que apresenta a resposta dada pela aluna Ana Tukano (EM) à questão 29 do questionário. Na resposta, é possível notar que a aluna juntou as formas dependentes “o” e “que” para formar o termo “oque”, que não existe modalidade escrita da língua portuguesa. Novamente, é possível perceber que, como os termos “o que” forma um vocábulo fonológico, a aluna pode ter entendido que a escrita de ambos seria como uma única palavra formal.

29. Você conversa com outros indígenas na escola? Se sim, em que língua vocês conversam e por quê?

- só a língua indígena só português as duas
 mais a língua indígena mais português outra língua

especifique: _____

Por quê? *porque é o que nós mais entendemos e temos mais facilidade para interagir.*

Figura 7 - Resposta da aluna Ana Tukano (EM) à questão 29 do questionário

Um terceiro exemplo do tipo de erro discutido até aqui é mostrado na Figura 8, que apresenta a resposta da aluna Ana Tukano (EM) à questão 11 do questionário. Na resposta, a aluna separa da preposição “No” o artigo “o” que a compõe, resultando na forma “No o”. O uso do artigo “o”, antes de Amazonas, revela que a aluna tem consciência que o artigo deve ser utilizado antes do substantivo. Porém, a ocorrência de “o” após “No” pode significar desconhecimento da junção da preposição “em” com o artigo “o”.

11. Você sempre morou na aldeia em que mora atualmente?

- sim não. Nesse caso, onde você morou antes?

No o Amazonas até aos 3 anos de idade, e uns 12 anos na cidade urbana de Brasília e por 2 anos que vivo na reserva Kauri-Xaci.

Figura 8 - Resposta da aluna Ana Tukano (EM) à questão 11 do questionário

III) Lacunas acentuadas na escrita, no que se refere à organização e estruturação das ideias na construção frásica

Nessa categoria, incluímos os erros que, por serem referentes à estruturação das ideias na construção frásica, revelam uma lacuna acentuada na escrita. Como exemplos desse erro, podemos observar que, nas respostas às perguntas da figura 9, o aluno João Guajajara (EF) escreve sentenças que não seguem a estrutura da língua portuguesa, o que compromete o entendimento de suas respostas.

32. Com quem mais você usa a língua portuguesa?

outro Pessoa agente falar Portuguesa nossa língua

36. Quais são as pessoas de sua aldeia que falam uma língua indígena?

nao sei né língua Português

37. O que você gostaria de aprender em português?

Português nossa língua também

Figura 9: Respostas do aluno João Guajajara (EF) às questões 32, 36 e 37 do questionário

3.4. SOBRE O PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Durante a aplicação do questionário, foi possível perceber que os alunos indígenas têm certa insegurança para falar a língua portuguesa. Contraditoriamente, ao serem perguntados oralmente, afirmavam não possuir dificuldades na língua. Um dos alunos mencionou em uma das respostas (Figura 10) que gostaria de “falar direito, melhor”. Isso nos faz refletir sobre o preconceito que esses alunos podem ter sofrido devido às suas limitações na língua portuguesa.

37. O que você gostaria de aprender em português?

Falar direito- "melhor"

Figura 10 – Resposta do aluno Carlos Frukaxó (EM) à questão 37 do questionário

Ao ser questionado sobre o que gostaria de melhorar no seu desempenho na língua portuguesa, o aluno Lucas Guajajara (EF) afirmou ter vontade de conhecer mais palavras, o que também nos faz pensar sobre os impactos negativos da limitação vocabular no cotidiano do aluno.

Por fim, quando questionados se tinham vontade de ter um professor capacitado para ensinar português para indígenas, todos os alunos participantes da pesquisa concordaram que essa é uma ideia relevante que deveria ser adotada pela escola e sugeriram que houvesse monitores da disciplina para auxiliarem nas tarefas da escola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto até aqui, é possível perceber que ainda há muito a ser feito no que tange ao ensino de língua portuguesa a alunos indígenas.

Em primeiro lugar, foi possível notar um acentuado despreparo dos professores de Português para o ensino do português aos alunos indígenas. A formação desses profissionais não os prepara para atuarem junto ao público indígena. Desse modo, os alunos indígenas vão à escola e aprendem o português como língua materna, e são aprovados sem aprenderem os conhecimentos apropriados da língua. Isso é percebido pelos erros que os alunos cometem, que são erros de alfabetização.

Ao entrevistar umas das professoras, ela sugeriu que a leitura seria um fator que poderia resolver os problemas de aprendizagem da língua, mas isso certamente não é o único fator envolvido nessa dificuldade.

Os alunos do curso de PBSL devem ter conhecimento da situação sociolinguística desses alunos indígenas, pois compõem o público-alvo do curso. A formação de profissionais em PBSL deve capacitá-los para atuar junto a esse público, criando condições para desenvolver habilidades necessárias para o ensino da língua portuguesa.

A discussão neste trabalho não esgota as possibilidades de tratamento do ensino de língua portuguesa para alunos indígenas. Os resultados apresentados aqui revelam, além da necessidade de capacitação dos professores que atuam junto a esse público, a necessidade da elaboração de materiais didáticos apropriados e o uso de outras estratégias e abordagens de ensino para otimizar o aprendizado e viabilizar o bilinguismo funcional com a participação ativa da comunidade indígena na escola.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Marina Oliveira Barboza. Reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa em contexto indígena. Revista Eletrônica Nanduty, Dourados, v. 7, n. 5, p. 160-187, 2017. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/nanduty/article/view/7801>. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

____. Congresso Nacional. Lei n. 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996.

____. Congresso Nacional. Lei n. 10.172. Plano Nacional de Educação, 2001.

____. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1998.

____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 14. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, 1999.

____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 03. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília: MEC, 1999.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Revista Eletrônica Em Tese, Santa Catarina, v. 2, n. 1(3), p. 68-80, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>. Acesso em: 11 nov. 2019.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-1/2SF/Claudio/5Pesquisas_em_Ciencias_Humanas_Sociais.pdf. Acesso em: 03 dez. 2019.

FASCIONI, Ligia. Métodos de pesquisa etnográfica. [s.l.], [2011?] Disponível em: http://www.ligiafascioni.com.br/wp-content/uploads/2011/05/aula3_metodos_pesquisa_etnografica.pdf. Acesso em: 11 nov. 2019.

GOMES, Dionei Moreira. Por uma educação bilíngue pluralista e funcional: os espaços do mundurukú (tupí) e do português no âmbito da terminologia escolar indígena. In: II Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas y II Simposio Internacional de Lingüística Amerindia Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL), 2010, Resistencia - Argentina. Libro de Actas II Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas y II Simposio Internacional de Lingüística Amerindia Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) 17-19 de septiembre de 2009. Resistencia: CONICET, 2009.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Metodologias qualitativas na Sociologia. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007/T1-1SF/Canrobert/Medologias_Qualitativas.pdf. Acesso em: 03 dez. 2019.

JUDD, Elliot L.; TAN, Lihua; WALBERG, Herbert J.. Teaching additional languages. Educational Practives Series, [S.l.], v. 6, p.1-28, 08 ago. 2002. Disponível em: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_06_eng.pdf. Acesso em: 01 nov. 2019.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

MEDEIROS, Juliana Schneider. Educação escolar indígena específica e diferenciada: o estudo da língua kaingang e do artesanato na escola. In: IX Anped Sul, 2012, Caxias do Sul. Anais do IX Anped Sul, 2012. p. 1-16, Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2218/403>. Acesso em: 01 nov. 2019.

SANTOS, Jonise Nunes; BREVES, Núbia do Socorro Pinto; CABRAL, Rony Guimarães, Pedagogia de Projetos e políticas públicas no fortalecimento da identidade indígena nas escolas das comunidades indígenas dos rios Negro e Cuieiras/Manaus-AM. In: XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD- Cátedra UNESCO e II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, 2013, Curitiba. Formação docente e sustentabilidade: um olhar transdisciplinar, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7970_6253.pdf. Acesso em: 06 nov. 2019.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Ensinar e aprender língua estrangeira/ adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. Revista Brasileira de Linguística Aplicada – RBLA, Belo Horizonte, MG, v. 15, n. 1, p. 61-84, jan./mar. 2015.

TEIS, Denize Terezinha; TEIS, Mirtes Aparecida. A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa. BOCC. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, v. 1, p. 1, 2006. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/teis-denize-abordagem-qualitativa.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.