

O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NAS ALDEIAS DE MONTE MOR E JARAGUÁ DO POVO INDÍGENA POTIGUARA

Jailza Hortencio da Silva¹
José Jakson Amancio Alves²

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi o de analisar a percepção dos docentes em relação ao ensino de língua inglesa nas escolas indígenas das aldeias de Monte Mor e Jaraguá, pertencente ao povo Potiguara no município de Rio Tinto – PB. Na condução deste estudo foi analisado os seguintes fatores inerentes ao tema: formação, metodologia de ensino, recursos didáticos e proposta pedagógica. Realizando uma pesquisa do tipo quali-quantitativa, fundamentada em aplicação de questionários e na revisão bibliográfica do tema em discussão. Diante do levantamento ficou perceptível que o ensino de língua inglesa só será plenamente satisfatório quando todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem tiverem a plena compreensão da importância na formação do discente em uma língua estrangeira, que seja para sua atuação no mercado de trabalho, que seja para a interação com o mundo globalizado. Concluímos que o ensino de língua inglesa nas escolas indígenas de Monte Mor e Jaraguá apresenta algumas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, segundo a percepção dos docentes.

Palavras-chaves: Potiguara. Educação Diferenciada Indígena. Percepção dos Docentes. Língua Inglesa.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze teachers' perceptions of English language teaching in indigenous schools in the villages of Monte Mor and Jaraguá, belonging to the Potiguara people in the municipality of Rio Tinto, Paraíba. In conducting this study, the following factors inherent to the theme were analyzed: training, teaching methodology, teaching resources, and pedagogical approach. A qualitative-quantitative research was carried out, based on the application of questionnaires and a literature review of the topic under discussion. The survey showed that English language teaching will only be fully satisfactory when everyone involved in the teaching-learning process fully understands the importance of training students in a foreign language, whether for their performance in the job market or for interaction with the globalized world. We conclude that English language teaching in the indigenous schools of Monte Mor and Jaraguá presents some difficulties in the teaching-learning process, according to the teachers' perception.

Keywords: Potiguara. Differentiated Indigenous Education. Teachers' Perceptions. English Language.

¹Capítulo de Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação pela Facultad *Interamericana de Ciencias Sociales* (FICS). Professora da Rede Municipal de Educação do município de Rio Tinto/PB. jailzahs2017@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/954632066402407>

²Orientador. Professor Dr. Associado da Universidade Estadual da Paraíba. jaksonamancio@hotmail.com. <http://lattes.cnpq.br/7552236462781707>.

INTRODUÇÃO

A oferta de uma Educação Escolar Indígena, diferenciada e que respeite e valorize os saberes dos ancestrais de cada povo e etnia é uma reivindicação histórica dos povos ameríndios, como forma de amparar as negligências e abusos sofridos pelos mesmos ao longo de séculos de dominação e de imposição de uma educação eurocêntrica. Na perspectiva de desconstrução desta ideia errônea de educação.

Ao longo dos séculos: lideranças, movimentos, povos e etnias se mobilizam para ver seus direitos garantidos, principalmente no que se refere a um modelo de educação que contemple os saberes, conhecimentos e hábitos dos próprios indígenas. Como resultado deste processo de luta podemos citar a legislação vigente no Brasil, que foi se adequando aos poucos e incorporando os anseios dos povos indígenas nos normativos educacionais vigente no país.

A partir da promulgação da Constituição brasileira de 1988, que ficou conhecida como Constituição Cidadã, o texto magno do Brasil passou a contemplar e garantir os direitos dos povos remanescentes indígenas, como marco deste novo momento podemos citar os artigos 210 e 215 da constituição que em sua redação tratou da temática da Educação Escolar Indígena, essa menção na carta magna do país tornou-se um divisor de águas, na forma pelo qual os entes federados e as instituições passaram a ver a Educação Escolar Indígena.

Baseado na constituição de 1988 e em consonância com a mesma, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394 aprovada em 20 de dezembro de 1996 regulamentou o proposto na constituição, determinando a Educação Indígena como modalidade de educação, ou seja, perpassando por todos os níveis de ensino. Da Educação Infantil ao Ensino Superior existe a previsão legal da modalidade indígena na educação.

Na construção dos normativos que norteiam a proposta de Educação Escolar Indígena no ano de 1998 ressaltamos a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) e o Referencial Nacional Curricular para as Escolas Indígenas (RCNEI). No PNE ficou estabelecido entre suas metas a inclusão da educação indígena no sistema nacional de educação, garantido todas as condições necessárias para seu pleno funcionamento.

Já o RCNEI que se tornou um grande balizador na elaboração de políticas e projetos pedagógicos voltados para a educação indígena, apesar de não ter força de lei tornou-se o principal norteador da educação indígena. É preciso compreender que o RCNEI diferencia dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pois enquanto os PCNs subsidia toda a educação em todos os seus níveis e modalidades o RCNEI trata exclusivamente da modalidade de educação indígena.

Em 14 de setembro de 1999 foi aprovado o parecer favorável a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (DCNEEI), tratando em seu texto da fundamentação e conceituação da educação escolar indígena, nos termos da criação da categoria de Escola Indígena; Da definição da esfera administrativa; Da Formação do Professor Indígena; Do currículo e sua Flexibilização na escola indígena e na flexibilização das Exigências e das Formas de contratação de Professores Indígenas.

Conforme exposto a partir da constituição de 1988 houve uma evolução nos normativos, principalmente no referente a educação escolar indígena, garantido o direito a uma educação diferenciada e que contemple as particularidades de cada povo indígena.

1. UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA DOS POTIGUARA

A presente pesquisa foi desenvolvida junto ao Povo Potiguara, que se localiza no Litoral Norte do Estado da Paraíba, distribuído em três municípios: Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição. Entretanto desde o século XVI que já existem relatos da presença dos Potiguara no litoral do nordeste brasileiro, principalmente entre os estados do Ceará e da Paraíba.

De acordo com Simas (2012):

O povo Potiguara é conhecido historicamente desde 1501, como atestam as crônicas oficiais das grandes navegações, especificamente a Lettera, de Américo Vespúcio. Sempre descrito como aguerridos, por conta de escreverem sua história com luta e com resistência ao invasor". (Simas, 2012, p.18).

Na Paraíba a presença dos Potiguara se estendia da região litorânea adentrando o território pelo curso dos Rios Mamanguape e Camaratuba até a região da Serra da Copaoba, atualmente Serra da Raiz. Nas palavras de Moonem (1996) “Potiguara era a denominação dos índios que no Século XVI habitavam o litoral do Nordeste do Brasil, aproximadamente entre as atuais cidades de João Pessoa, na Paraíba, e São Luís, no Maranhão”.

Segundo Silva (2019) no decorrer do século XVI, os Potiguara se apresentaram como protagonista da história da Paraíba, Nordeste e até mesmo do Brasil, quer seja devido a aliança com os franceses, que seja devido a aliança com os holandeses, quer seja pela oposição aos portugueses que fez surgir as cidades de Mamanguape, João Pessoa e até mesmo Natal. Os registros inerente aos Potiguara estão e são presente pelos séculos de construção da identidade brasileira.

Na contemporaneidade os Potiguara tiveram sua territorialidade e seu contingente populacional reduzido drasticamente, limitando-se praticamente a região do litoral norte da Paraíba e algumas cidades do Rio Grande do Norte, a população estimada de indígenas Potiguara atualmente é de 22.000 indivíduos. Entretanto os remanescentes mantêm viva a sua identidade cultural através do artesanato, pintura corporal, dança do Toré entre outros aspectos de integração e pertencimento dos mesmos.

2. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NAS ALDEIAS DE MONTE MOR E JARAGUÁ: HISTÓRIA, RESISTÊNCIA E MOBILIZAÇÃO

Ao considerarmos as aldeias Potiguara de Monte Mor e Jaraguá, ambas localizada no município de Rio Tinto no Estado da Paraíba, identificamos o pleno funcionamento de três estabelecimentos de ensino que tem a modalidade de educação escolar indígena como proposta pedagógica preponderante. Esses estabelecimentos ofertam uma educação diferenciada do modelo regular de ensino, atendendo os anseios e as necessidades do Povo Indígena que a circunda. Na aldeia Monte Mor estar situada as escolas indígenas Dr. José Lopes Ribeiro e Guilherme da Silveira e na aldeia Jaraguá a escola Cacique Domingos Barbosa dos Santos. Estas unidades de ensino caracterizam-se por sua amplitude social, tornando-se um centro

de referência para o movimento de luta e resistência indígena que se desenvolve a partir de sua base.

Segundo o RCNEI (2005. p. 40) “A escola indígena como executora de uma experiência pedagógica peculiar tem que ser legitimada a partir da criação da categoria escola indígena junto aos sistemas estaduais e municipais de ensino”. Sendo assim é de total direito que a escola que esteja inserida geograficamente na aldeia, tenha opcionalmente a legalidade de ofertar uma educação diferenciada, de acordo com o que prega os dispositivos legais que tratam da educação escolar indígena.

Ao tratarmos da estruturação escolar na aldeia de Monte Mor temos a fundação da primeira escola de Ensino Fundamental na Vila da Preguiça em 04 de abril de 1927 pelo professor Jose Lopes Ribeiro. A finalidade da escola era atender a demanda local. Com a ampliação do número de alunos e o aumento da demanda a procura de escolarização, no ano de 1945 os Lundgrens ergueram na Vila Regina, antiga Vila da Preguiça uma nova unidade de ensino para ofertar educação para os familiares dos operários de sua fábrica instalada na própria Vila. Unidade esta que recebeu a denominação de Guilherme da Silveira. Na década de 70 o Governo do Estado que já mantinha a escola fundada por Lopes Ribeiro, passou a manter também o Grupo Guilherme da Silveira fundado pelos Lundgrens na década de 1940.

Em maio de 2004 as oito horas e trinta minutos a comunidade indígena da Aldeia Monte Mor liderada por lideranças indígenas realizaram a retomada da escola Guilherme da Silveira para que fosse implantada na mesma uma educação diferenciada que atendesse os anseios e necessidades da comunidade indígena circunvizinha.

Em 2009 os indígenas reivindicaram e retomaram também a Escola Lopes Ribeiro para ofertar uma educação diferenciada do modelo tradicional. Consolidando duas escolas na Aldeia Monte Mor com a proposta pedagógica diferenciada para os indígenas.

Paralelamente na Aldeia Jaraguá a unidade escolar que era mantida pelo ente municipal e denominada Presidente Epitácio Pessoa foi também retomada em 2004 pelos indígenas de Jaraguá e passou a ser mantida pelo ente estadual, com a

denominação de Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Cacique Domingos Barbosa dos Santos.

Com o processo de retomada dessas três unidades escolares descrita acima, localizadas na área geográfica das aldeias de Monte Mor e Jaraguá iniciou-se um processo de diferenciação da oferta educacional realizadas pelas mesmas. No que referimos aos níveis de ensino prevaleceu o modo regular dividido em educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos.

Entretanto a diferenciação curricular é perceptível na implantação de disciplinas específicas e diferenciadas do currículo comum nacional. Como as disciplinas de Tupi Antigo (língua materna dos Potiguara), Etnohistória e Arte e Cultura Potiguara.

Essas três unidades de ensino no ano letivo de 2019 atende um público de 1350 alunos composto por indígenas e não índios, desse montante 398 estão matriculados na Escola Cacique Domingos na aldeia Jaraguá; 464 na Escola Guilherme da Silveira e 488 alunos na Escola Lopes Ribeiro na aldeia Monte Mor.

3. ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

No processo de ensino aprendizagem realizado nas escolas base desta pesquisa, constatou-se uma composição única com a oferta de três línguas em sua matriz curricular, são elas; Língua Portuguesa, Inglesa e Tupi.

A Língua Portuguesa com a oferta em média de cinco horas aulas acaba se destacando junto ao alunado e entre as outras línguas ofertadas na grade curricular. Essa forma de organização curricular justificasse pelo fato dos Potiguara ter a língua portuguesa como principal forma de comunicação.

A Língua Tupi, enquanto componente curricular, apesar de ser considerada a língua materna dos Potiguara, dispõe de uma carga horária mínima, na grade curricular das mencionadas escolas indígenas, o que demonstra uma diminuição de sua importância junto ao alunado (SILVA, 2019).

Em relação a Língua Inglesa, objeto desta pesquisa foi constatado a disponibilização de duas horas aulas na grade curricular, ou seja, distante das cinco horas aulas destinadas a língua Portuguesa, considerando que a língua portuguesa é a principal língua falada em nosso país e superior a uma hora aula destinada a língua tupi, língua materna do Povo Potiguara. Neste sentido pressupõe que o ensino-aprendizagem da língua inglesa não pode concorrer com o ensino da língua portuguesa nem a do Tupi.

Ao analisarmos o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa nas três unidades de ensino de educação escolar indígena localizada nas aldeias de Monte Mor e Jaraguá percebemos que a sala de aula consiste num espaço onde são possível as mais diversificadas experiências, sendo através delas que se dá a construção do conhecimento e a veiculação de informações e práticas de ensino-aprendizagem que contribuam para a formação de um nível de consciência crítica do aluno sobre a natureza e a linguagem de um determinado idioma, que no caso desta pesquisa é a condição de dominar os códigos da língua inglesa.

É sabido que o ensino de língua estrangeira no Ensino Fundamental, segundo orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), deve favorecer ao aluno condições de uma participação ativa na construção de significados, o que requer que utilize a língua como mediação em atividades de linguagem (BRASIL, 1998).

A compreensão é que o processo de ensinar e aprender perpassa, também, pela construção de códigos linguísticos essenciais à comunicação e a adoção deste ou daquele modo de ser, estar e agir, seja no convívio familiar e comunitário, seja, na cotidianidade da prática profissional.

No caso da formação advinda do ensino de conteúdos da língua inglesa os códigos precisam estar em consonância com a leitura e interpretação de textos falados e escritos do idioma em questão, cujos conteúdos temáticos sejam do interesse do cotidiano dos alunos e professores e que sirvam de elementos de instrumentalização da construção dos significados com a aprendizagem. Sem dúvida que a apreensão dos significados prescinde os princípios do aprender a ler, interpretar e ressignificar o próprio fenômeno apreendido, fazendo, este, parte do aprendido através do ensino formal e das vivências diárias (BRASIL, 1998).

Com isto o Ensino do idioma estrangeiro deve priorizar conteúdos e alternativas metodológicas que favoreçam à formação de valores, que primem pela ética e a pluralidade cultural. Eis que a leitura dos conteúdos de língua estrangeira adquire importância ímpar, no processo de mediação das finalidades pedagógicas, especificamente, dos conteúdos de inglês, conforme constam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de línguas estrangeiras. No caso do Ensino Fundamental, a formação, segundo os PCNs se voltam para que o aluno seja capaz de, entre outras habilidades:

Utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (BRASIL, 1997, p.7).

Disto depreende-se ser preciso oferecer experiências em torno dos códigos que favoreçam a construção de aprendizagens de leituras, resultando habilidades orais e da escrita; o que justifica a realização da investigação sobre a finalidade dos conteúdos e métodos que são veiculados no processo ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Essa necessidade trata-se de uma exigência da sociedade atual, pelo qual podemos registrar a importância crescente da política educacional global enquanto instrumento de diálogo, formação e construção do conhecimento.

A tentativa, então, é avançar no discurso analítico-compreensivo da fundamentação teórica que embasa a construção do objeto de investigação, concebendo o Ensino de línguas estrangeiras como uma das vertentes que pode ser fundamentada em práticas emancipatórias da educação como espaço de participação social e formação da cidadania pelo mundo afora.

Ao realizar a associação entre a qualidade do ensino e a formação crítica do aluno, sabemos que pode produzir confrontos com questões muito instigantes, em razão da importância das consequências para a vida dos indivíduos (alunos) que

domina uma segunda língua e sua inserção no mercado de trabalho que se formam nos contextos sociais.

O argumento assumido é a defesa de que o sentido emancipatório da educação perpassa pela troca de saberes que influencia na constituição de saberes/fazer do cotidiano social, por isto deve ser interpretado no âmbito das políticas públicas. Isso também ocorre em relação a cultura popular e nas práticas sociais, de onde são recolhidos e didaticamente transformados em conteúdos e saber/intervir na realidade.

4. CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA LINGUA INGLESA

Pelo que nos informa Cavenaghi (2010), é consenso de que as pesquisas sobre a aquisição de línguas estrangeiras se voltam com frequência para duas questões centrais: o que é uma língua e como ela se aprende, sendo essa preocupação a motivadora ao desenvolvimento de estudos empíricos buscando descobrir a melhor abordagem para o ensino de idiomas. Na maioria das vezes e tais estudos são influenciados por teorias da Linguística e da Psicologia.

Respalado em Silva (2019) alguns desses trabalhos trazem como foco principal: o efetivo exercício da sala de aula. Alguns deles visando a aplicação de seus resultados, no desenho de métodos de ensino e técnicas mais eficientes e eficazes.

Muitos autores atribuem significados diferentes aos termos “abordagem” e “método” no âmbito do ensino de uma língua. Segundo Richards e Rodgers (1986) a criação desses termos junto com a distinção entre eles é atribuída a Edward Anthony. De acordo com Edward Anthony (*apud* Richards & Rodgers 1986, p.15), a abordagem é tida como um conjunto de pressupostos filosóficos, crenças e princípios que dizem respeito à natureza da língua e como ela é aprendida. Richards e Rodgers (1986, p.17) acrescentam que ao seguirmos a concepção de Anthony, a abordagem refere-se a um conjunto de teorias pertinentes a “natureza da língua”, a “natureza da aprendizagem de uma língua” e a aplicação dessas teorias na prática pedagógica.

Ainda segundo o que é proposto por Edward Anthony (*apud* Richards e Rodgers 1986, p.15), o método é um “conjunto de procedimentos gerais” que tem por objetivo a apresentação sistemática do material linguístico, e que acompanha um determinado tipo de abordagem.

Os métodos são mais específicos que as abordagens. Argumenta-se que, vários métodos podem surgir a partir de uma abordagem, podendo ainda duas abordagens compartilhar do mesmo método.

Ferreira (2000, p. 118) define o método como um conjunto de procedimentos de aprendizagem sintonizados com um determinado currículo e, ao mesmo tempo, direcionados por uma abordagem. O método é visto como sendo um plano geral de ensino sistemático de uma língua baseado em abordagens.

Para a maioria dos pesquisadores e professores que atuam em sala de aula, o método é definido como um conjunto de técnicas utilizadas em uma grande variedade de contextos. Conforme Richards e Rodgers (1986), Anthony identifica “técnica” como sendo uma variedade de atividades, exercícios e recursos que o professor utiliza para a realização de um objetivo. A técnica ocorre na sala de aula com a implementação das atividades pelo professor. As técnicas devem corresponder ao método utilizado, estando de acordo, dessa forma, com a abordagem. Assim, os três conceitos estão interligados. As concepções teóricas em relação à língua e ao seu ensino são delimitadas pela abordagem, o método ordena o material linguístico seguindo a abordagem, e a técnica implementa essas concepções no ensino da língua, concretizando-se através das atividades que são desenvolvidas em sala de aula.

Especificamente no ensino de línguas estrangeiras, há métodos que derivam de diversas abordagens. A primeira delas, behaviorista, tem seus princípios em uma aprendizagem mecânica, ou seja, estímulo-resposta com repetições sistemáticas. A segunda abordagem, cognitiva, a aprendizagem é vista como dedutiva processando-se por meios de regras explícitas com grande importância na significação (compreensão).

A partir do final da década de 60, uma visão diversa de aprendizagem, totalmente oposta às ideias behavioristas, passa a ser aceita. As teorias mentalistas desse novo momento enfatizavam o aspecto criativo no ato de aprender, rejeitando a velha hipótese de aquisição mecânica de hábitos a partir de estímulos externos direcionados pelo professor (CELCE-Murcia, 1991, *apud* LARSEN-FREEMAN, 2000). As teorias desse momento seguiam os parâmetros cognitivos da psicologia contemporânea.

Para Piaget cada aprendiz constrói seu próprio aprendizado utilizando estratégias cognitivas resultantes de sua participação ativa no ambiente em que está inserido. Segundo Piaget (LUCKESI, 2006, p. 94), são as ações as principais fontes de conhecimento científico, conforme se deduz da citação a seguir, “o espaço nocional é essencialmente operatório, significa dizer que ele introduz sistemas de transformações lá onde a percepção se contenta de estruturas estáticas; ora, estas transformações têm sua fonte nas ações (que englobam as percepções sinalizadoras) e não nas percepções como tais”.

Piaget (*apud* LUCKESI, 2006) argumenta que a aprendizagem não se constrói pela simples absorção de um dado percebido; ela é resultado de construções em que há um agir sobre a percepção inicial. Dessa forma, o aprender não está vinculado apenas a receber informações externas e o ensinar, em decorrência, não pode tratar-se de pura transmissão de informações. É necessário, pois, que o professor propicie condições de aprendizagem que sejam mobilizadoras e instigantes a fim de promover a construção do conhecimento. Em se tratando do ensino de língua estrangeira torna-se indispensável que o professor crie mecanismos inovadores e criativos para fornecer ao aluno às condições necessárias a sua aprendizagem em termos de competência linguística.

A teoria de Vygotsky tem como pressuposto básico que o desenvolvimento mental do ser humano se constitui com base na sua relação com o meio social. Segundo Vygotsky “o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual” (1994, p. 18). Assim, o conhecimento humano se constrói na relação do indivíduo com seu meio sociocultural. Essa concepção no contexto pedagógico requer do professor, principalmente o de língua estrangeira, uma visão de que o ensino da língua não pode limitar-se à utilização de materiais que a apresentem como uma entidade estática; torna-se necessário apresentar a língua inserida em diferentes situações comunicativas, de forma a permitir ao aprendiz relacionar os conteúdos das aulas com as diversas situações que ele irá encontrar fora da escola.

A aquisição de uma língua, dessa forma, passa a ser considerada como um processo de interação complexo e criativo, no qual o aprendiz ocupa um papel central, mas que depende de que o professor procure modos de intervenção pedagógica que sejam inovadores e significativos.

As concepções teóricas que têm orientado os processos de ensinar e aprender Língua Estrangeira têm se pautado no desenvolvimento da psicologia da aprendizagem e de teorias linguísticas específicas, as quais, influenciadas pela psicologia, explicitaram o fenômeno da aprendizagem linguística. Pode-se dizer que as percepções modernas da aprendizagem de Língua Estrangeira foram, principalmente, influenciadas por três visões: a behaviorista, a cognitivista e a sócio interacional (PEDREIRO, 2013).

Na visão cognitivista desloca-se o foco do ensino para o aluno ou para as estratégias que ele utiliza na construção de sua aprendizagem da Língua Estrangeira. Entende-se que a mente humana está cognitivamente apta para a aprendizagem de línguas. Ao ser exposto à língua estrangeira, o aluno, com base no que sabe sobre as regras de sua língua materna, elabora hipóteses sobre a nova língua e as testa no ato comunicativo em sala de aula ou fora dela. Os erros, então, passam a ser considerados como evidência de que a aprendizagem está em desenvolvimento, ou seja, são hipóteses elaboradas pelo aluno em seu esforço cognitivo de aprender a língua estrangeira. Contrariamente à visão behaviorista, os erros passam a ser entendidos como parte do processo da aprendizagem (VYGOTSKY, 1993).

5. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS INDÍGENAS DAS ALDEIAS MONTE MOR E JARAGUÁ: UM ESTUDO DA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES.

Partindo do universo estipulado, que são as duas unidades de ensino situadas na aldeias de Monte Mor, que detém a denominação de Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Doutor José Lopes Ribeiro e Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Guilherme da Silveira, além da unidade de ensino situada na Aldeia Jaraguá com a denominação de Escola Estadual Indígena de Ensino

Fundamental e Médio Cacique Domingos Barbosa dos Santos decorreu o objeto de investigação e análise para o desenvolvimento deste artigo.

A escolha das três unidades justificou-se por pertencerem ao mesmo povo indígena e estarem situadas na mesma Terra Indígena (TI – Terra Indígena Potiguar de Monte Mor) e no mesmo município geográfico (Rio Tinto - PB). Também foi considerado o fator de que as três unidades ofertam os mesmos níveis de ensino e possuem aproximadamente o mesmo quantitativo de discentes. Neste sentido o perfil do docente exigido para ministrar a disciplina de língua inglesa se assemelha, como também foi ponderado a percepção e particularidades de lecionar o ensino de língua inglesa em uma escola indígena, onde o discente também terá a oferta da língua Tupi, língua materna de seu povo, ou seja, com aspectos e motivações sócio afetiva. Além do ensino de língua portuguesa que é a linguagem, ao qual ele mais tem contato no seu cotidiano. Outro fator a ser exposto é o fato de que nas escolas indígenas em questão existem além dos alunos indígenas os alunos não índio.

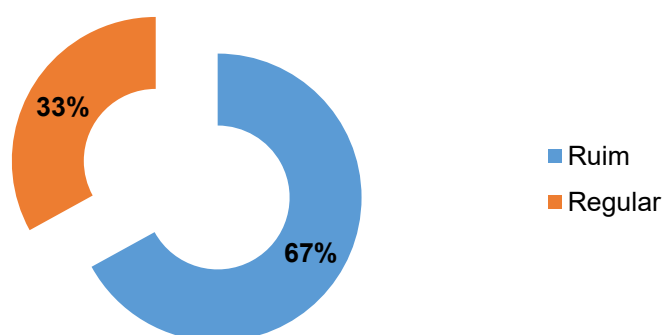
Os dados apresentados em seguida foram coletados através de questionários destinados aos professores das instituições escolares que foi o campo desta pesquisa. Estes instrumentos foram distribuídos aos envolvidos, e os mesmo retornaram respondidos para a análise dos dados e levantamento. Com o intuito de compreender a visão dos sujeitos pesquisados acerca da educação diferenciada indígena, do mesmo modo que suas posturas frente ao ensino de língua inglesa na aldeia Monte Mor e Jaraguá.

Para a coleta de dados foram entrevistados 03 (três) professores que por questões éticas serão denominados de P1, P2, e P3. O critério de escolha destes profissionais se deu por ensinarem a língua inglesa e terem mostrado interesse em responder ao questionário da pesquisa.

Analisando Inicialmente o corpo docente. Constatou-se que os mesmos em atuação no ensino de língua inglesa possuem uma idade que varia entre 32 (trinta e dois) e 37 (trinta e sete) anos, sendo que dois possuem formação em licenciatura em inglês e um possui formação adversa, neste caso em Secretariado Bilíngue. Ao considerarmos o tocante a especialização apenas um docente possui especialização adequada na área de ensino de língua inglesa.

Tendo como foco a percepção dos docentes das escolas indígenas das aldeias de Monte Mor e Jaraguá foi observado os aspectos inerentes a esta temática. Os quais se apresentam abaixo:

Gráfico 1 - Avaliação dos livros de Língua Inglesa utilizados nas Escolas Indígenas campo desta pesquisa (%)



Fonte: Autora, 2019

Em relação à avaliação dos livros didáticos de Língua Inglesa utilizados nas Escolas Indígenas, 67% dos entrevistados acham os livros ruins e 33% acham regular. O que demonstra uma insatisfação dos docentes com o recurso livro disponibilizado para o ensino-aprendizagem de língua inglesa nas escolas indígenas. No sentido de aprofundarmos as informações referente a preparação das aulas de Língua Inglesa para a Escola Indígena, expomos o quadro abaixo.

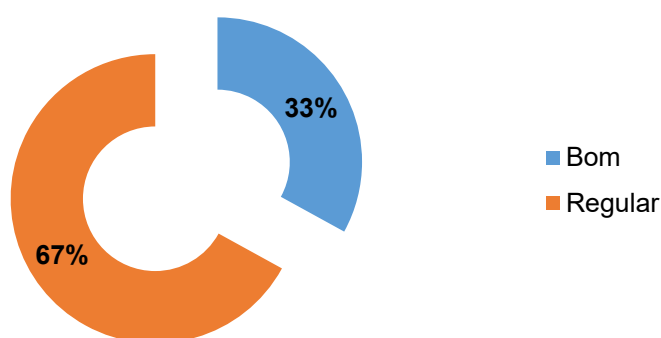
Quadro 1 - Como você prepara as aulas de Língua Inglesa para a Escola Indígena, ao qual você atua? Realiza adaptações? Se sim, quais?

P1	De acordo com o grau de conhecimento dos alunos, pois chegam ao 6° ano sem sequer ter estudado o idioma anteriormente. Realizo adaptações para facilitar o aprendizado, bem como usar figuras, cores, formas e principalmente situações do dia a dia para exercitar a fala e a escrita.
P2	Preparo de acordo com a realidade de cada turma, sempre adaptando de uma forma que facilite a aprendizagem deles, gosto muito de envolver o lúdico, pois percebo que eles se interessam mais.
P3	A preparação das aulas é semanal. Utilizo livros, documentos da internet, vídeos, slides, músicas e dicionário.

Fonte: Autora, 2019

Em relação aos dados contidos no Quadro 1 (um), o entrevistado P1 e P2 declaram que a preparação das aulas é de acordo com o nível de conhecimento dos alunos, através de figuras, cores e formas e principalmente com situações do dia a dia e conhecimento lúdico. O entrevistado P3 afirma preparar as aulas semanalmente, fazendo uso de livros, documentos da internet, vídeos, músicas e dicionário.

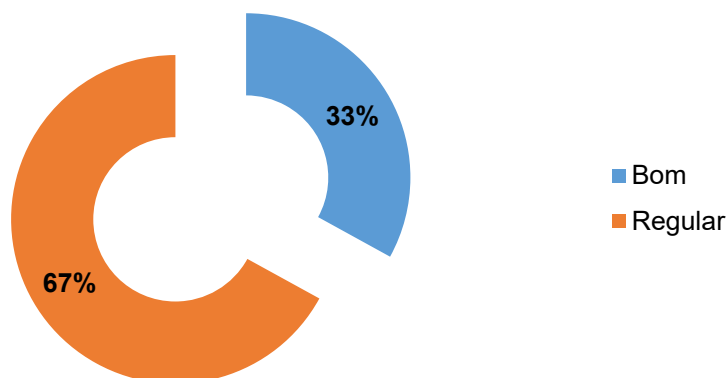
Gráfico 2 - Avaliação do ensino de Língua Inglesa para alunos indígenas e não índio nas escolas campo desta pesquisa (%)



Fonte: Autora, 2019

No que diz respeito ao Gráfico 2 (dois), o universo considerado abrange tanto a percepção de ensino dos docentes para os discente indígenas como para os discentes não índio, ou seja, todo o público atendido pela unidade de ensino. Neste universo 67% dos entrevistados consideram como “bom” o ensino de Língua Inglesa e 33% acham “regular”. O que demonstra que na percepção dos docentes, apesar das dificuldades metodológicas é possível realizar um trabalho satisfatório.

Gráfico 3 - Avaliação do ensino de Língua Inglesa voltada somente para os indígenas nas escolas campo desta pesquisa (%)



Fonte: Autora, 2019

No que diz respeito ao Gráfico 3 (três), foi considerado apenas a percepção de ensino dos docentes para os discentes indígenas, 67% dos entrevistados consideraram “regular” o trabalho para o ensino de Língua Inglesa voltada para os indígenas e 33% consideraram “bom”. Segundo a percepção dos docentes de língua inglesa os alunos indígenas consideram e respeitam de forma significativa o ensino da língua tupi, muitas vezes delegando o ensino de língua inglesa em terceiro plano, depois da língua portuguesa e do tupi.

Na sequência de análise das respostas obtidas foi questionado sobre a existência de feiras culturais e programas que estimule e dinamize o ensino da língua inglesa nas escolas indígenas de Monte Mor e Jaraguá. Veja o exposto no quadro abaixo.

Quadro 2 - Na Escola Indígena existem feiras culturais ou programas que envolvam a comunidade nas práticas de interação em Língua Inglesa?

P1	Existem atividades culturais que envolvem a interação da Língua Inglesa, a exemplo de apresentações com músicas, seminários e uso da plataforma do Englishinparaiba
----	---

P2	Não.
P3	Algumas vezes.

Fonte: Autora, 2019

Conforme exposto no quadro acima um dos entrevistados afirma possuírem atividades culturais que envolvem a interação da Língua Inglesa na escola e outro entrevistado afirmou que essas atividades acontecem algumas vezes. Contudo em uma das escolas não existe feiras culturais e nem programas que envolvam a comunidade às práticas de interação em Língua Inglesa. De acordo com a percepção dos docentes, a realização ou não deste tipo de atividade depende muito da proposta pedagógica de cada escola.

Na continuidade da análise para este artigo, foi identificado os principais desafios para o ensino de Língua Inglesa nas Escolas Indígenas, objeto deste estudo, considerando a perspectiva dos entrevistados. Como exposto no quadro 3 (três) abaixo.

Quadro 3 - Quais são os principais desafios para o ensino de Língua Inglesa nas Escolas Indígenas campo desta pesquisa?

P1	Conseguir conscientizar os discentes da importância do estudo da língua estrangeira, ou seja, depois desse trabalho, eles percebem que a língua inglesa faz parte da vida de todos.
P2	Tentar convencer os discentes a terem interesse em aprender outra língua.
P3	Falta de interesse. Muita dificuldade em saber a tradução das palavras. Repetimos o mesmo assunto várias vezes, mesmo assim não se resolve. Já utilizei muitas metodologias e táticas diferentes, mas falta interesse. A maioria escolheu espanhol para o ENEM, achando que era mais fácil. Também estou dando aula de espanhol, faço um curso de aperfeiçoamento.

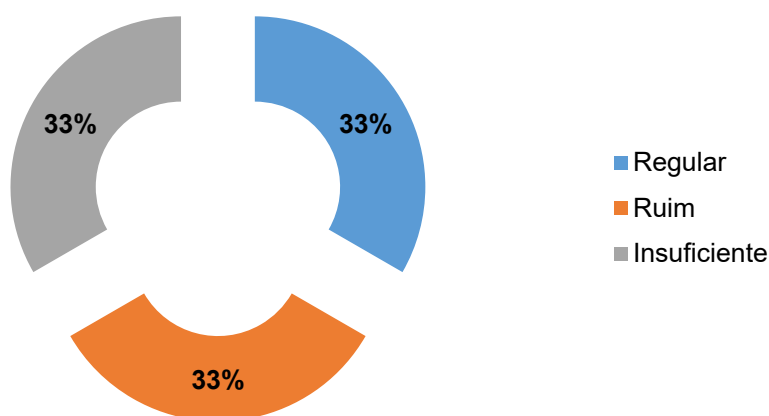
Fonte: Autora, 2019

Em análise ao quadro acima ficou evidente que o maior desafio a ser enfrentado para a melhoria do ensino de língua inglesa é despertar nos alunos o interesse por

estudar uma língua estrangeira, essa falta de conscientização dificulta muito o processo de ensino-aprendizagem nas escolas indígenas de Monte Mor e Jaraguá.

Na sequência vamos trabalhar as informações acerca da participação dos discentes nas aulas de Língua Inglesa.

Gráfico 4 - Participação dos discentes nas aulas de Língua Inglesa nas escolas campo desta pesquisa (%)

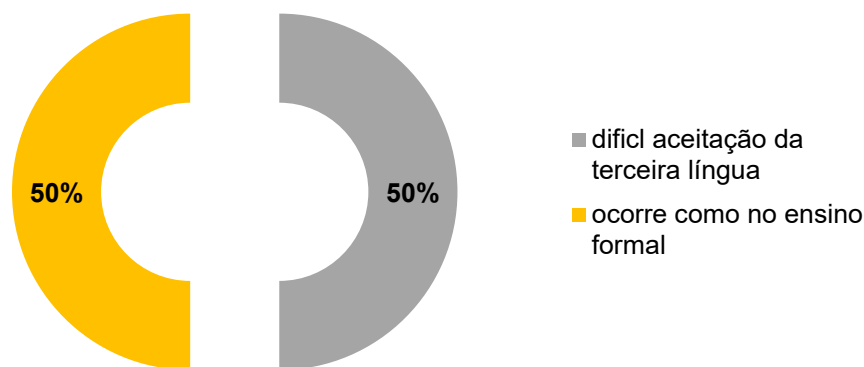


Fonte: Autora, 2019

No que diz respeito à participação dos discentes nas aulas de Língua Inglesa nas escolas objeto desta pesquisa, aproximadamente 33% afirmam que é “regular”, “ruim” e “insuficiente”, respectivamente.

No gráfico 5 (cinco) foi analisado a percepção do aprendizado da língua inglesa na educação escolar das unidades de ensino investigada neste artigo.

Gráfico 5 – Percepção do aprendizado da Língua Inglesa nas escolas campo desta pesquisa (%)



Fonte: Autora, 2019

Dentro do universo de análise deste item na pesquisa, um dos entrevistados preferiu se abster, por isso, das respostas obtidas notamos que 50% dos educadores afirmam que é difícil a aceitação de uma terceira língua e 50% responderam que ocorre normalmente como no ensino formal. Isso mostra uma condição de imparcialidade, na percepção dos professores da língua inglesa em relação à educação indígena diferenciada. Acreditamos que diante da análise sobre a percepção do aprendizado de LI sugeriram muitas incógnitas, que poderiam ser resolvidas com capacitação e formação, pois unificaria o conteúdo didático-pedagógico dessas comunidades escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como norteador do presente estudo, a reflexão sobre o conceito de língua inglesa a partir do aporte teórico e da percepção dos professores. Foi construído um questionário focado nos professores de LI, no intuito de permear uma discussão com os professores no tocante a sua aplicabilidade. Diante da análise dos resultados ficou perceptível uma lacuna entre o trabalho do professor e o

entendimento curricular necessário para o ensino acerca da língua inglesa em uma escola diferenciada indígena.

Sabe-se que na escola a figura do professor é marcada como o principal mediador das ações pedagógicas, pois é ele quem contextualiza, sistematiza, organiza, significa e auxilia na ressignificação dos conhecimentos trabalhados em sala de aula. Demandam do professor uma constante adequação ao contexto ao qual está inserido, através de formações e participação em encontros e mobilizações da própria questão indígena. Por este motivo, muitas vezes a formação para o ensino de LI é delegado a segundo plano. Levando em conta todos os aspectos apresentados na análise dos dados deste artigo pode-se concluir que os professores tem sempre a iniciativa própria de trabalhar a partir do contexto indígena, quando à possibilidade de realizar alguma inovação pedagógica, que transforme as aulas de língua inglesa.

No mundo globalizado em que vivemos se faz necessário, não apenas aprender a língua materna, porém uma língua estrangeira, que neste caso o Inglês, tida como uma língua universal. O inglês está presente em quase todos os manuais de produtos, e em diversos equipamentos eletrônicos, além de oportunizar o mercado de trabalho. Ressaltamos que a necessidade de assegurarmos a qualificação pessoal e profissional dos alunos, torna o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras parte de um projeto humanizador de educação linguística, extremamente necessário ao diálogo intercultural no mundo.

O ensino das línguas estrangeiras só será plenamente satisfatório quando os professores, responsáveis pela prática diária, fizerem a diferença durante sua própria formação e atuação nas salas de aula. No tocante a educação indígena diferenciada, se faz necessário do professor um comprometimento ainda maior, para ter a compreensão da abrangência da educação diferenciada indígena e do ensino de LI dentro deste contexto.

O avanço da própria legislação, dos projetos de planejamento linguístico e do fortalecimento do ensino bilíngue foram importante para a consonância da prática didático-pedagógica com os interesses das comunidades indígenas, por todo o Brasil.

Por fim, a oferta da educação escolar indígena, em todos os níveis de ensino e em diversas aldeias do Povo Potiguara do município de Rio Tinto – PB, já se constitui

uma realidade, porém em processo de consolidação. Mesmo assim, representa um reescrever da educação escolar indígena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14724**: Informação e documentação. Trabalhos Acadêmicos - Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

BRASIL. Constituição Federal. Brasília-DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. In: Cadernos Educação Básica, Série Institucional. v. 2, n. 13, 1993.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais de língua estrangeira – 5ª a 8ª serie**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais - Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAVENAGHI, Ana Raquel Abelha. **A motivação de adolescentes para aprendizagem de língua estrangeira e suas percepções do contexto de sala de aula**. Dissertação (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina; Londrina-PR, 2010

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Aspectos culturais e o ensino de língua inglesa. **Línguas & Letras**. CECA/CVEL, v1., no.1, p. 117-127, jan/jun.2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in languageteaching**. New York: OUP, 2000.

LUCKESI, C. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. Acessado em mar. 2006. Online. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br>

MOONEM, F. MAIA, L. M. (Org.). **Etno-história dos Índios Potiguara**. João Pessoa: SEC, 1996.

PEDREIRO, Silvana. Ensino de línguas estrangeiras: métodos e seus princípios. **Rev. Especialize** – IPOG; jan. / 2013.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**: A description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press. 1986. 167pp.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço; PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Letramento indígena potiguara**. Manaus: Editora Valer/Fapeam, 2012.

SILVA, Jailza Hortencio. **DISSERTAÇÃO**. 2019. 102f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Facultad Interamericana de Ciencias Sociales – FICS _ Assunção _ Paraguay – 2019 <http://lattes.cnpq.br/954632066402407>

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.