

REPRESENTAÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES PARA A INSERÇÃO SOCIAL DE POVOS INDÍGENAS

Douglas da Silva JORGE¹
Mariney Pereira CONCEIÇÃO²

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo levantar relatos sobre as experiências de aprendizagem de povos indígenas em relação à língua portuguesa, assim como identificar as crenças desses povos referentes ao português e investigar possíveis relações entre as experiências e as crenças no processo de aprendizagem. Trata-se de um estudo de caso que se valeu dos seguintes instrumentos de coleta de dados: narrativa, questionário aberto e entrevista semiestruturada. A pesquisa teve como participante uma indígena da tribo Ualapiti. A partir da análise dos dados, foi possível a identificação de crenças como: o extenso vocabulário de português dificulta a aprendizagem; falar e ouvir é mais importante que ler e escrever; o português é necessário para a comunicação entre índios e brancos, entre outras. Foram também observadas as seguintes experiências: o contato com a língua desde a infância ajuda a desenvolver o português; o português interfere em processos culturais, como a aprendizagem da língua indígena pelas crianças nativas, e o ensino de português em escolas cujo público alvo são indígenas, não é muito bom. Os resultados sugerem que as crenças e experiências da participante estão interligadas entre si. O processo de formação das crenças advém das experiências, e após construídas, essas crenças parecem contribuir para a formação de outras experiências, sendo esse ciclo de reformulações que, em conjunto com outros fatores, constroem e dão forma ao processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: crenças de aprendizagem de línguas; experiências de aprendizagem; aprendizagem de língua portuguesa.

Introdução

Neste artigo, investigamos crenças e experiências de aprendizagem de Língua Portuguesa de uma indígena da tribo Ualapiti. Atualmente, as pesquisas sobre crenças e

1 Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Brasília, Brasil, Quadra 29, conjunto F, Casa 09, Paranoá, dougsjorge@gmail.com.

2 Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Brasília, Brasil, SQN 215, BLOCO J, APT 107, 70783100, marineydf@gmail.com.

experiências vêm crescendo e ganhando espaço entre pesquisadores. Segundo Barcelos (2001), essa vertente de investigação em Linguística Aplicada (LA) surgiu por volta dos anos 80, apresentando um crescimento bastante relevante nos últimos anos. Em relação às experiências, de acordo com Miccoli (2006), embora haja poucos trabalhos que tragam o termo “experiências” em seus títulos, muitos trabalhos apresentam, em seu escopo, o estudo e análise de experiências, o que torna esse construto recorrente na pesquisa em LA.

A escolha por investigar crenças de povos indígenas se justifica por uma lacuna de trabalhos referentes a essa parcela da população brasileira que constitui um número relevante dos falantes de português, mesmo não tendo a Língua Portuguesa como sua língua materna.

O presente estudo tem como objetivo levantar relatos sobre as experiências de aprendizagem de povos indígenas em relação à língua portuguesa, assim como identificar as crenças desses povos referentes ao português, assim como investigar as possíveis relações entre as experiências e as crenças nesse processo. O embasamento teórico se firmou, especialmente, nos trabalhos de Barcelos (2000; 2001; 2006), Miccoli (1997; 2000; 2003; 2006), Conceição (2005; 2006) Cohn (2004) e Nascimento (2012).

1 – Fundamentação Teórica

Nesta seção, discutimos, inicialmente, questões relativas ao processo de aprendizagem indígena. Na sequência, apresentamos o conceito de crenças de aprendizagem de línguas e suas relações com as experiências de aprendizagem.

1.1 – Aprendizagem Indígena

O processo de aprendizagem indígena tem sido foco de algumas pesquisas na área de educação e antes de desenvolvermos uma abordagem linguística sobre o tema, é necessário compreender alguns aspectos já levantados por pesquisadores da área de educação.

Nascimento (2012), em sua pesquisa sobre processos de aprendizagem e formação de professores indígenas com foco nos grupos Kaiowá e Guarani, destaca que

há uma grande diferença entre o modo de aprender indígena e o não indígena. Conforme destaca o autor,

os processos de aprendizagem, ou seja, o ato de ensinar e aprender, se dão pela curiosidade (para aprender é preciso perguntar), pela observação da natureza e das outras pessoas, pela imitação (inspiração naquilo que a rodeia), pela autonomia, oralidade e escuta respeitosa da palavra, pelo diálogo e o silêncio e pela repetição (para aprender é preciso fazer muitas vezes).(Nascimento, 2012, p.158)

Porém, segundo esse mesmo autor, para entendermos essa diferença, é necessário estendermos o foco da investigação nas crianças indígenas, que se mostram agentes ativos nesses processos de aprendizagem (Nascimento, 2012). Mas como entender a visão de criança indígena? Cohn (2004) em sua pesquisa voltada às crianças Xikrin, alega que “a ‘infância’ não é um dado universal” (p.95), e afirma que é necessário não somente comparar a visão de infância entre sociedades indígenas e não indígenas, mas entender o que é ser criança para esses povos, o que nos levaria a indagar outras definições pois “a diferença começa pelo próprio modo de definir a pessoa humana e, nessa definição, sua construção e formação” (Cohn, 2004, p. 96).

De volta ao processo de aprendizagem, Cohn (2004), ainda em sua pesquisa sobre o povo Xikrin, ressalta que, para esse povo, o que possibilita a aprendizagem são os olhos e os ouvidos. A autora destaca que

A importância desses órgãos é explicada pela própria concepção Xikrin de aprendizado. Eles dizem que se aprende vendo (omuhn) e ouvindo (mari), e que isso só é possível com bons olhos e ouvidos. Mari não diz respeito apenas a ouvir, mas abrange um arco maior de capacidades e habilidades, e é o que permite a compreensão. Os Xikrin dizem que, para aprender, não basta apenas ficar olhando, mas deve-se refletir e compreender o que se vê, e que isso é mari e só é possível com bons ouvidos.”(Cohn, 2004, p.99)

Nesse ponto encontramos uma enorme semelhança entre a visão dos Xikrin e dos povos Kaiowá e Guarani, nas quais:

“[...] a criança aprende experimentando, vivendo o dia da aldeia e, acima de tudo acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando, sendo que o ambiente familiar, composto pelo grupo de parentesco, oferece a liberdade e a autonomia necessárias para esse experimentar e criar infantil.” (Nascimento, 2006, p.8).

Embora não possamos generalizar um único aspecto/característica dos processos de aprendizagem indígena, há uma grande semelhança na visão de como se dá a aprendizagem por esses povos, havendo algumas adaptações decorrentes dos aspectos e

crenças culturais. Outro fato curioso é que “as crianças não aprendem só com os adultos, mas também pelo ensino de ‘geração a geração’. Existe uma rede de saberes e ressignificações elaborados nas relações entre elas, constituindo uma pedagogia própria.” (Nascimento, 2012, p.169).

1.2 - Crenças

Pesquisas sobre crenças de aprendizagem de línguas atraem um grande grupo de pesquisadores em Linguística Aplicada e outras áreas de conhecimento, como a Sociologia e até mesmo as ciências cognitivas, por ser um vasto campo de pesquisa marcado por sua característica interdisciplinar.

Barcelos(2006) entende crenças de uma forma semelhante à Dewey (1933). A autora define crenças “como uma forma de pensamento, como construções de realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais) dinâmicas, contextuais, e paradoxais.” (Barcelos, 2006:18).

Ferreira (2011) declara que é necessário conhecer a interação entre experiências e crenças para uma melhor compreensão dos significados das crenças, baseando-se em Oliveira (2010) que destaca que “as crenças seriam parte integrante dos processos mentais que influenciam e são influenciados pelas ações, e ainda pelos efeitos dessas ações em sala de aula.” (Oliveira, 2010, p.78).

1.3– Experiências

O termo “experiências” é de grande recorrência em pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LE). Porém, segundo Miccoli (2006), poucos estudos possuem experiências como foco de investigação. Podemos encontrar “experiências” como um aspecto em evidência nos trabalhos de autores como Barcelos (2000), Conceição (2004), e Miccoli (1997, 2000, 2003), entre outros.

Miccoli (2006) define experiência a partir de um conceito Deweyano: “A experiência de Dewey se encontra dentro de sua teoria da experiência, concebida como palavra-chave. A experiência é um processo orgânico e complexo no qual se vivencia e se é experienciado; no qual se transforma e se é transformado; um processo que

acontece em situações específicas e na interação do indivíduo consigo mesmo e com outros seres viventes.” (p. 217).

Conceição (2006) nos alerta quanto ao fato de que “as experiências de aprendizagem deveriam ser consideradas com mais atenção nas pesquisas de aprendizagem de LE.”. Segundo a pesquisadora, essas experiências se mostram uma boa ferramenta para entender as ações e dificuldade dos alunos. Conceição (2006) afirma, ainda, que as experiências de aprendizagem não deveriam preocupar somente professores e pesquisadores de aprendizagem de línguas, mas também cada professor e pesquisador em sala de aula.

2 - Metodologia

Esta pesquisa se configura como um estudo de caso. Nisbett e Watt (1978) afirmam que o estudo de caso deve ser entendido como “uma investigação sistemática de uma instância específica” (p.5), que, de acordo com esses autores, pode ser um grupo, pessoas, instituição, evento, etc. A coleta de dados foi realizada em Brasília (DF), no primeiro semestre de 2014. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: narrativa, questionário e entrevista semiestruturada. Contamos, para a realização da pesquisa, com a participação voluntária de uma indígena da tribo Ualapiti. Durante a coleta de dados, a participante se recusou a responder aos instrumentos por escrito e pediu que não houvesse nenhum tipo de gravação. Assim, todo o processo de coleta de dados deveria ser oral e a transcrição dos dados deveria ser feita simultaneamente. No entanto, após explicações sobre a importância de um registro em áudio para a análise dos dados, nos foi concedida a permissão para gravar.

2.1 – Narrativa.

As narrativas, ou auto-relatos, como destaca Vieira-Abrahão (2006), são os relatos, orais e escritos, de experiências pessoais. São constituídos a partir de vários métodos, como entrevistas, conversas informais, etc., ou por meio de relatos escritos, desde que incluam narrativas de eventos da vida pessoal (que é o objetivo do auto-relato). Vieira-Abrahão (2006) afirma que esse tipo de narrativa pode ser conduzida

individualmente, mas Woods (1987) e Wallace (1998) alertam que a forma mais rica e estimulante é a que inclui um interlocutor que oferece ouvidos para quem relata, fazendo com que ele se sinta sempre interessado em continuar falando, e que, acima de tudo, ofereça meios e pistas para a memória e estimule o entrevistado a se lembrar sempre de mais detalhes. E, para isso, o ambiente deve ser amigável e tranquilizador, de modo que o entrevistado não se sinta intimidado ou hostilizado.

2.2 – Questionário.

McDonough&McDonough (1997, p. 171 – 172), citado por Vieira-Abrahão (2006), alertam para o fato de que os questionários podem até ser mais trabalhosos para se elaborar (o próprio formato do questionário pode ser trabalhoso, como a opção entre itens abertos, fechados, em escala ou uma combinação dos três, dependendo de que tipo de informação é preciso coletar e de como a proposta vai ser analisada), mas são mais objetivos, podendo ser aplicados em pequena ou grande escala (de acordo com a necessidade) e também assegura a precisão e clareza das respostas, normalmente indo direto ao ponto sem os devaneios característicos de uma entrevista, além de poderem ser aplicados a qualquer momento e em qualquer lugar, sem necessidade de agendamento e preparação.

Vieira-Abrahão (2006) alega que o questionário aberto é o que mais se assemelha à entrevista, pois dá a liberdade ao entrevistado de dizer tudo o que acha relevante de acordo com seu ponto de vista. O questionário é um dos meios utilizados para pesquisar crenças, e, embora existam também os gêneros mistos, que combinam elementos de dois ou mais esquemas, questões abertas dão margem para uma maior possibilidade de interpretação das crenças.

2.3 – Entrevista.

De acordo com Vieira-Abrahão (2006), “entrevistas podem ser utilizadas como ferramenta primária para a coleta de dados em uma pesquisa ou como fonte de dados secundários, utilizados na triangulação com dados coletados por outros instrumentos.” (p.222).

Para Vieira-Abrahão (2006), entrevistas estruturadas são parecidas com questionários no formato e no pressuposto, já que visam a uma objetividade. As perguntas são apresentadas sempre na mesma ordem durante todas as entrevistas.

As entrevistas semiestruturadas são mais flexíveis. São utilizadas questões orientadoras que não possuem ordem fixa (como no caso das estruturadas), o que permite que tópicos imprevistos surjam durante a entrevista. Esse é o melhor estilo para se conduzir pesquisas qualitativas, pois possibilita uma rica interação entre entrevistador e entrevistado. (Vieira-Abrahão, 2006)

Já as entrevistas não estruturadas, segundo Vieira-Abrahão (2006), acontecem na forma de uma conversa entre o entrevistador e os participantes, sendo que esta é orientada por tópicos pré-determinados. É a forma que permite que mais se conheça as verdadeiras opiniões dos participantes.

Nossa pesquisa utilizou uma entrevista semiestruturada exatamente por ser esta uma grande aliada nas pesquisas de natureza qualitativa, possibilitando a inferência das crenças e experiências da participante.

2.4 - A participante do estudo

Márcia (pseudônimo) 30 anos é uma representante da Aldeia Ualapiti, localizada em Mato Grosso, no Sul do Parque Indígena do Xingu. Morava em Posto Leonardo, Vilas Boas, local em que há grande contato entre índios e “brancos”.

Vale a pena ressaltar que, nessa região, além da base Ualapiti, também vivem índios kamaiurá e kuikuro, kalapalo, wauja e mehinako. Logo, há também um grande contato entre diferentes povos indígenas.

Márcia encontrava-se em frente à FUNAI em Brasília quando a encontramos pela primeira vez. Ela vem mensalmente a Brasília vender artefatos manufaturados para ajudar na renda familiar e foi a única indígena entre os sete presentes no local, que aceitou fazer parte da pesquisa.

3 – Análise dos dados

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise. É importante ressaltar que os excertos dos instrumentos aplicados na pesquisa não sofreram edições, mantendo assim, os desvios linguísticos encontrados.

3.1 - Experiências da participante

Para a análise das experiências foi utilizada a categorização de Miccoli (1997), que divide experiências em diretas e indiretas. As experiências diretas são adquiridas enquanto os estudantes estão inseridos em um ambiente escolar; acontecem dentro da sala de aula. As experiências indiretas estão relacionadas a fatores externos à sala de aula e inclui experiências anteriores.

As seguintes experiências diretas foram identificadas: experiências cognitivas, que estão relacionadas às atividades de sala, objetivos, dificuldades e dúvidas relacionadas às atividades, participação, desempenho, estratégia; experiências sociais, as quais se referem à interação do aluno, trabalhos em grupos, relações interpessoais, relação professor-estudante e estudante-estudante, autopercepções dos estudantes, estratégias de competição em aula, formação de “grupos” e como eles se relacionam com os outros; e, por fim, a última categoria dentro de experiências diretas, as experiências afetivas, que envolvem aspectos afetivos e emocionais relacionados às aulas. (Miccoli, 2006).

Em experiências indiretas, temos: experiências contextuais, que no caso de LA, preocupa-se com fatores sociais relacionados à língua estrangeira em questão, como a “situação” ou “visão” da língua que a sociedade em que o estudante está imerso possui, o tempo de aprendizagem e etc; experiências pessoais, que envolvem o nível socioeconômico, aprendizagens anteriores, vida cotidiana; experiências conceituais, que seriam resultados de crenças anteriores e reflexão de expectativas; e por último nessa divisão, experiências futuras, relacionadas à intenções, planos, vontades, necessidades, desejos, referentes à aprendizagem da língua. (Miccoli 2006).

1 – A interferência da Língua Portuguesa na cultura Indígena.

Antes de expormos a primeira experiência devemos explicar que ela é decorrente de uma observação de um cenário atual dentro da família da participante, veja o excerto abaixo:

[1]

A - Meus filhos, meus filhos agora fala pouco a minha Língua e mais português né? Mas eu converso com eles na Língua pra ver se eles tentam.

(Narrativa)

Neste excerto Márcia alega que seus filhos falam mais o português que sua língua materna, e ao fazer tal alegação mostra-se preocupada e acrescenta que se esforça para conseguir uma produção oral em sua Língua materna, por seus filhos.

Excerto:

[2]

D - Sim. E muitas pessoas tem acesso ao português assim, dentro da aldeia?

A - Tem.

D - Muitas pessoas falam?

A - Todas elas falam agora.

D - Todos eles?

A - Todos. Que agora tá entrando muito mesmo. Muito branco. Então todos eles fala.

(Entrevista)

No segundo excerto, Márcia afirma que todos na aldeia falam português, o que justifica a facilidade e, de certa forma, a preferência por parte de seus filhos para falar português.

Tal experiência chega a ser justificada exatamente pelo constante contato dessas crianças com a língua portuguesa, levando em conta que, como encontramos em Cohn (2004) e Nascimento (2012), além de fatores como aspectos culturais, o ambiente em que as crianças indígenas estão inseridas estrutura sua aprendizagem. E se há um grande contato com português e até mesmo alguns momentos de necessidade de falar a língua para se comunicar com o “branco”, a experiência é totalmente justificável, levando as crianças a deixarem, de certa forma, sua língua para um uso mais restrito, como no caso acima o diálogo entre família.

Logo, a experiência é: o português Interfere em processos culturais, como a aprendizagem da Língua Indígena pelas crianças nativas. Essa experiência encaixa-se no que Miccoli (2007) intitula Experiências Contextuais, categoria na qual se leva em conta fatores imposto pelo ambiente em que a aprendizagem acontece, neste caso a facilidade ao acesso à língua portuguesa.

2 – O contato desde a infância ajudou a desenvolver o português.

Aqui encontramos outra experiência que pode ser categorizada como contextual, mas também como pessoal, de acordo com Miccoli (2007), pois envolve uma experiência anterior de aprendizagem, como ilustra o excerto abaixo:

[3]

A - Então, eu morava em um lugar chamado Posto Leonardo, Vilas Boas, aonde todos os índios se encontravam, e lá eu aprendi a falar um pouco de português, a língua portuguesa, porque tinha enfermeiras, professoras, então fui convivendo com elas e aprendendo. Mas assim, é, primeiro lugar vem a Língua né? Aprendi a Língua primeiro.

(Narrativa)

[4]

D - Qual foi o seu primeiro contato com a língua portuguesa?

A - Ah, cê fala do quê? Da língua ou pessoa?

D - Da língua mesmo.

A - Ish, Eu não me lembro, foi tanto tempo que...

D - Mas qual é o primeiro que você se lembra?

A - Ai, eu não sei viu? Mas eu vou lembrar da minha infância mesmo, que eu, era essas meninas que eu te falei né? Professoras e enfermeiras, aonde a gente morava.

(Questionário)

Márcia afirma que seu primeiro contato e aprendizagem do português foi através de enfermeiras e professoras, o que revelou ser fator crucial e base da sua aprendizagem, e percebe-se que fora colocado em prática, mesmo que inconscientemente, os atos de escutar, refletir e reproduzir.

[5]

D - E você, assim, na sua família, só o seu pai falava português?

A - Não. Toda família.

D - Não, mas na época que você aprendeu, era só ele? Ou não?

A - Ele , é, quando a gente começou a falar só ele que falava. A minha mãe não falava, ninguém, só ele. Ai depois meu irmão, eu, eu principalmente porque quando eu nasci já tinha as brancas né, então eu acho que eu fui escutando, foi, foi indo.

(Entrevista)

Esse último excerto nos mostra que já havia ocorrido um contato anterior com a língua dentro de sua própria casa, seu pai já falava português, e, mesmo tendo sido ignorado até este último momento, percebe-se, ao contrário do que Ana acredita, que

esse pode ter sido o motivo dessa aprendizagem que se mostrou, de certa forma, ser inconsciente.

3 – O ensino de português (e outras matérias) em escolas, cujo público alvo são indígenas, não é muito bom.

É importante ressaltar que essa foi a única experiência direta identificada no estudo. Como dito anteriormente, Experiências Diretas são adquiridas dentro de um contexto escolar, refere-se ao universo da sala de aula. Observe-se o seguinte excerto:

[6]

D - E, o que te ajudou a aprender o português? Assim, do que você já falou do contato que você teve.

A - É, acho que escola né? Um pouquinho de estudo...

D - Mas você estudou por quanto tempo mais ou menos?

A - Ah, até o ensino médio completo.

D - Ensino médio completo? E isso foi já, foi na aldeia?

A - É, teve um tempo que eu estudei um pouquinho na cidade. Uma cidadezinha chamada Canarana, até completar mesmo, terminar, e fui embora. Mas era uma escola muito, como é que fala? É, a gente não aprende muito bem lá né? Aqueles, é, ensino bem acelerados, entendeu?

(Questionário)

Para Ana, o motivo do ensino não ser muito bom se deve ao fato do ensino ser acelerado. Embora não possamos ignorar o fato de que as condições de ensino não são ideais, devemos apontar outro fator que também possa ser um dos motivos causadores desse déficit no processo do ensino: a cultura de aprender ou a forma de aprender e passar informação dos povos indígenas.

Vemos em Cohn (2004) e Nascimento (2012) que a aprendizagem indígena não se dá em um momento ou local específico, mas todos os ambientes e situações proporcionam possibilidades de aprendizagem, cada uma em sua peculiaridade específica.

[7]

D - Mas, é, porque você aprendia? Tinha esse acesso? Eram muitas pessoas que falavam português?

A - No dia que eu aprendi?

D - É, quando você começou a aprender.

A - Não, era só as enfermeiras e o meu pai. Eu escutava muito meu pai conversa com eles, então eu observava, então foi indo, foi entrando. Que a gente, nós indígenas, não aprende estudando, é só observar que a gente guarda aquilo na memória, ai vai indo.

(Entrevista)

[8]

D - Vocês tem registro escrito da Língua?

A - Não, não temos.

D - É só oral então?

A - É só a fala mesmo.

(Entrevista)

Márcia reforça essa visão de que o modo de aprender indígena é na prática, encontra-se no contato interpessoal. Em seguida, destaca que não há registros escritos da língua, o que ressalta a ideia de que há uma grande diferença na forma de aprender das entre as duas culturas.

É importante ressaltar que aqui encontramos uma experiência direta sendo influenciada diretamente por experiências indiretas (fora da sala de aula), momento no qual talvez essa diferença e discrepância entre a forma de aprender e a de ensinar seja importante para a compreensão da formulação de tais experiências e conseqüentemente, algumas das crenças.

3.2 - Crenças da participante

Crença 1 - O extenso vocabulário do português dificulta a aprendizagem.

Essa crença pôde ser inferida de uma diferença, que a participante relatou, entre o português e sua LM, no seguinte excerto:

[9]

D - E quais são as diferenças entre a língua e o português?

A - Ish, muita diferença. A diferença é que o português tem muitas palavras, e o nosso não. Uma palavra já significa não sei quantas, ai o português não. É, muita coisinha diferente, então.

(Entrevista)

Embora Miccoli (2007) categorize como experiência conceitual, nesta pesquisa será categorizada como crença. Essa crença envolve os estágios e desafios da aprendizagem, assim como concepções da participante. No trecho acima percebemos que são nesses detalhes, essas palavras a mais que uma língua tem e a outra não, que se pode identificar uma de muitas dificuldades no processo de aprendizagem da língua portuguesa pela participante do estudo.

Crença 2– O português é necessário para a comunicação entre índios e brancos.

Crença 3 – Não gosto do português porque a língua não é minha

[10]

D - Você gosta do português?

A - Uhm, na verdade eu não gosto muito não. Mas é o único jeito pra um homem branco entender o que eu to dizendo pra ela.

D - Mas por que você não gosta do português?

A - Ai, é, por quê? Acho que é porque a língua não é minha né? Então fica meio assim. Como na minha idioma eu já falo três línguas, ai eu já não acho ruim falar mais outra.

(Questionário)

A participante excluiu a possibilidade de que o “homem branco” possa aprender a língua materna dela, o que se explica exatamente pela pequena procura por parte do “homem branco” em aprender e entender culturas indígenas. Outra questão aqui identificada é o instinto de “negar” a língua por não corresponder a aspectos culturais com os quais a participante se sinta mais à vontade, por não corresponder àquilo que reconhece como seu, ou de sua natureza.

Crença 4 – O português é uma língua interessante.

[11]

D - Mas qual é o primeiro que você se lembra?

A - Ai, eu não sei viu? Mas eu vou lembrar da minha infância mesmo, que eu, era essas meninas que eu te falei né? Professoras e enfermeiras, aonde a gente morava.

D - E qual foi a sua primeira impressão?

A - Nada, eu achava legal elas.

(Questionário)

Essa crença contradiz as duas anteriores pelo fato de ser uma crença formulada ainda quando criança. Segundo Márcia, ela “achava legal” as enfermeiras e professoras conversando, mas alega que não se lembra se foi esse o motivo pelo qual aprendeu o português, mas é perceptível que tal crença formulada ainda em tenra idade influenciou seu processo de aprendizagem da língua portuguesa.

Crença 5 – O vocabulário da Língua Portuguesa é difícil.

[12]

D - Quais foram as dificuldades que você encontrou ao aprender o português?

A - Ish, muita coisa. Até agora tem algumas palavras que ainda não consigo falar muito bem. Não, não sei viu? Acho que é porque eu não sei, eu não sei mesmo, até mesmo na escrita, não sei nem como se fala, tem muitas palavras que é um pouco difícil.

(Questionário)

Tal crença é decorrente, não só do fato de serem as duas línguas diferentes, mas também da falta de registro escrito da língua indígena, o que dificulta uma comparação entre as estruturas lexicais das duas línguas.

Crença 6 – Falar e ouvir é mais importante que ler e escrever.

Excerto:

[13]

D - E qual das quatro habilidades, que é ouvir, falar, ler e escrever, você se sente mais a vontade, assim, falando português? Você prefere...

A - Falar.

D - Falar. Por quê?

A - Falar e ouvir né?

D - Mas por quê?

A - Não sei viu? Não sei te responder. Mas acho que é porque eu quero aprender mais. Minha vontade é falar bem e entender bem também.

(Questionário)

A vontade de obter êxito e fluência na hora de se expressar oralmente levou a entrevistada a formular essa crença. Mas assim como a crença anterior, podemos perceber que o fato da sua cultura não possuir um sistema de escrita, ela exporta esse aspecto também para o português, o que a leva a questionar a importância da representação escrita da língua.

Após analisarmos os resultados, podemos ver que as crenças e experiências da participante estão interligadas entre si. O processo de desenvolvimento de suas crenças advém de suas experiências, e após construídas, essas crenças dão espaço a acontecimentos que criam outras experiências, afinal, como destacam Conceição (2006) e Oliveira (2010), as ações acontecem em algum momento entre a crença e a experiência, em um ciclo de reformulações que, em conjunto com outros fatores, possibilitam, constroem e dão forma à aprendizagem. É importante lembrar, ainda, que, conforme Cohn (2004) e Nascimento (2006, 2012), todo o processo de aprendizagem indígena envolve as experiências pessoais e coletivas dos aprendizes.

Conclusão

Os resultados desta pesquisa sugerem que o processo de aprendizagem de português pela participante indígena acontece independente de processos de

escolarização e é influenciada pela cultura e forma de aprender indígena.

Assim, foi registrada, no estudo, uma incidência maior de experiências indiretas e até mesmo crenças que, tais como a experiência 2 (O contato desde a infância ajudou a desenvolver o português) e a crença 1 (O extenso vocabulário do português dificulta a aprendizagem), mesmo sendo vistas como pontos negativos pela participante, podem ter influenciado o processo de aprendizagem, levando-a a modificar e adaptar, não só sua vontade de aprender, mas também suas crenças sobre o português.

Podemos perceber que algumas crenças da participante impulsionam sua aprendizagem da língua portuguesa, entre essas crenças, a Crença 1 (O português é necessário para a comunicação entre índios e brancos). Dessa forma, mesmo muitas vezes encontrando algum empecilho no processo, sempre há essa necessidade de continuar seguindo em frente. Percebemos, então, que há uma demanda para a aprendizagem e isso requer uma disponibilização de serviços qualificados, no caso, a formação de professores com foco em comunidades indígenas, não somente pedagogos, mas também professores de todas as licenciaturas.

Diante dessas considerações, destacamos a importância dos estudos sobre crenças e experiências de aprendizagem, buscando-se compreender como se dá esse processo de aprendizagem para que possamos aprender a usar essa diferença entre os dois processos de aprendizagem de forma proveitosa para ambas as partes – quem ensina e quem aprende. Outra contribuição do estudo está relacionada à necessidade de preservação da cultura de aprender de povos indígenas.

Este estudo apresentou algumas limitações decorrentes não somente da dificuldade de encontrar representantes indígenas dispostos a participar da pesquisa, mas também referentes a algumas dificuldades de comunicação com a participante.

Esperamos que este artigo possa contribuir para os estudos de crenças e experiências de aprendizagem de povos indígenas, estimulando pesquisas nessa área envolvendo esses povos e sua aprendizagem da língua portuguesa, assim como sua inclusão na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELOS, A.M.F. *Understanding teacher's and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach*. 2000. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua) – College of Education, The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

BARCELOS, A.M.F. *Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Volume 1, n.1. 2001.

BARCELOS, A. M. F. *Cognição de Professores e Alunos: Tendências Recentes na Pesquisa de Crenças Sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas*. Pontes Editores, 2006, pp: 15 – 41.

FERREIRA, C. A. O. e CONCEIÇÃO, M. P. *Narrativas Escritas: Investigando Crenças de Aprendizizes da Terceira Idade*. Universidade de Brasília, 2011.

COHN, C. *Os Processos Próprios de Ensino e Aprendizagem e a Escola Indígena*. In Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, v.3, n.1, 2004.

CONCEIÇÃO, M. P. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. 2004. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CONCEIÇÃO, M. P. *Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 6, n. 2, 2006.

DEWEY, J. *Howwethink*. Boston: DC Heath, 1993.

McDONOUGH, J. e McDONOUGH, S. *Research Methods for English Language Teachers*. London: Arnold, 1997.

MICCOLI, L. *Learning English as foreign language in Brasil: a joint investigation of learning experiences in a university classroom on going to the depth of learners' classroom experiences*. 1997. 279 f. Doctoral (Dissertation) – Graduate Department of Education, University of Toronto, Toronto, 1997.

MICCOLI, L. *A deeper view of EFL Learning: students' classroom experiences*. Claritas, v. 6, n. 3-4, p. 185-204, 2000.

MICCOLI, L. *Individual Classroom Experiences: a socio-cultural comparison for understanding EFL classroom learning*. Ilha do Desterro, V. 41, n 1, p 61-91, 2003.

MICCOLI, L. *A Experiência Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: Levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 6, n. 2, 2006.

NASCIMENTO, A. C. *Os Processos Próprios de Aprendizagem e a Formação dos professores Indígenas*. Práxis Educativ, Ponta Grossa, v.7, Número Especial, p. 155-173, dez. 2012.

NASCIMENTO, A. C. *A Cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá/Guarani: o antes e o depois da escolarização*. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 25., Goiânia. Anais... Goiânia, 2006.

NISBETT, J. e WATT, J. *Case Study*. Redguide 26: Guides in Educational Research. University Of Nottingham School of Education, 1978.

OLIVEIRA, F. H. *À flor da (terceira) idade: crenças e experiências de aprendizes idosos de língua estrangeira (inglês)*. 2010. 190 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. *Metodologia na Investigação das Crenças*. Pontes Editores, 2006, pp: 219 – 23

