

13º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – COLE Unicamp, Campinas, 17 a 20 de julho de 2001

APRESENTAÇÃO: Um Bom Começo Basta?

(Um retrospecto sobre a experiência em educação bilíngüe, existente desde 1999, nas escolas Terena no distrito de Taunay-MS)

**por Nancy E. Butler
(Sociedade Internacional de Linguística)**

Resumo:

Um projeto bilíngüe e bicultural foi iniciado em 1999 pela Secretaria de Educação local para atender as escolas indígenas da comunidade Terena, na área de Taunay-MS. O projeto teve grande impacto naquele ano. Houve uma melhora sensível no progresso das crianças nas salas de alfabetização devido ao uso de material didático no idioma Terena e o emprego da língua indígena como veículo de instrução. Esta melhora corresponde às conclusões de uma recente pesquisa sobre a importância do uso instrucional da língua principal de crianças, em culturas minoritárias, durante os primeiros seis anos do ensino básico, e o seu sucesso escolar a longo prazo. Os problemas que surgiram posteriormente na continuação do projeto são comentados; e através de uma análise dos mesmos, identifica-se os aspectos mais críticos na construção de um projeto desta natureza.

1. Histórico

Existe uma longa história de escolas formais nas comunidades da tribo Terena em Mato Grosso do Sul. Desde o início da educação escolar formal entre os Terena no começo do século passado, português tem sido a língua da escola e o currículo o mesmo que o da escola nacional. E os resultados? Ao longo dos anos, o índice de reprovação e de evasão escolar em geral, especialmente nas primeiras séries, sempre ia muito além da média nacional.¹

Este modelo de educação, onde crianças de comunidades minoritárias são ensinadas na língua da sociedade majoritária, é o mais frequentemente adotado globalmente e sempre com péssimos resultados. As crianças são obrigadas a adotar a língua, as atitudes e as características da cultura majoritária que controla as escolas. Quanto à língua materna dos educandos, nem é incluída como matéria no currículo. (Skutnabb-Kangas:1981, pp. 126-128).

Por causa da longa história de instrução nos moldes da sociedade envolvente na comunidade Terena, a expectativa dos pais e da liderança indígena é que uma escola legítima use a língua portuguesa e o currículo nacional. A língua indígena, embora usada no lar e nas reuniões comunitárias, não se considera veículo aceitável para o processo educativo, e quanto à aprendizagem da leitura e da escrita na língua materna, nem se fala porque na perspectiva indígena, é português que as crianças precisam aprender. Esta língua é a chave para uma vida

¹Um vídeo produzido profissionalmente, que trata do projeto bilíngüe, “Raízes do Saber”, na área Terena, implantado pela Prefeitura de Aquidauana, MS, consta que o índice de reprovação nas primeiras séries antes do começo do projeto bilíngüe em 1999, foi acima de 70%, e que de cada 100 alunos ingressando na escola, apenas 45 continuaram até a segunda série do primário.

melhor. Escrevendo sobre esta questão Melià diz que os alfabetizadores de fora e também o indígena afirmariam que português deve ser a língua da escola nas comunidades indígenas, porque acham que só o português pode dar algum prestígio dentro da sociedade nacional (Melià:1979 p. 71). Esta atitude está enraizada profundamente na mentalidade indígena e mantida viva porque muitos na cultura majoritária não dão valor às línguas indígenas, julgando-as sem estrutura gramatical e deficientes para fins educativos.

O fator não compreendido pela comunidade indígena, e muitas vezes por pessoas na própria Secretaria de Educação, é que o desenvolvimento cognitivo é dependente do desenvolvimento de habilidade na língua materna. E o desenvolvimento da habilidade na língua materna é também “a base da aprendizagem de uma segunda língua” (Dutcher e Tucker:1995). Uma leitura com compreensão, que tem papel relevante no desenvolvimento cognitivo, só é adquirida quando uma criança é alfabetizada na língua que domina oralmente. “Linguistas, psicólogos e pedagogos concordam que a alfabetização não deve ser feita em outra língua senão a língua materna” (Melià:1979 p. 71). Quando a criança indígena inicia sua carreira escolar sem experiência vivencial no contexto da cultura e da língua nacionais (algo ainda bastante desconhecido para ela), e ainda precisa adquirir habilidades novas e desafiadoras tais como ler e escrever, nesta língua que ela está longe de dominar, o desenvolvimento cognitivo é grandemente prejudicado e, conseqüentemente, o processo educativo como um todo. Muitas vezes, o desgosto é de tal proporção para a criança, e o peso tão esmagador, que ela perde para sempre toda a esperança de sucesso na escola².

Atualmente, as escolas indígenas na área Terena, no distrito de Taunay-MS, são administradas pela Secretaria de Educação em Aquidauana, localizada a 45 quilômetros das aldeias indígenas. Até pouco tempo, os professores que davam aula na aldeia não eram da etnia Terena. Vinham à aldeia diariamente da cidade de Aquidauana em condução fornecida pela prefeitura. Os professores de fora ainda são a maioria, mas hoje em dia há professores Terena que ensinam nas aldeias nas séries do ensino básico. Porém, até 1999, a atuação deles continuava sendo no currículo normal (não-diferenciado). E tanto o material didático quanto o veículo de instrução permaneciam unicamente na língua portuguesa.

2. Um novo modelo

No início de 1999, o então Secretário de Educação em Aquidauana, o Professor Francisco Carlos Leite Trindade, querendo achar uma solução para a triste realidade em que se encontravam as escolas indígenas da área, e convencido de que a raiz do problema era de natureza lingüística e cultural, tomou a corajosa decisão de implantar a alfabetização na língua Terena, nas primeiras séries das escolas indígenas, na área de Taunay³.

A decisão do Secretário Francisco foi grandemente influenciada pelos resultados notáveis constatados a partir das aulas de alfabetização na língua Terena, iniciadas no ano anterior por Laucídio Sebastião, na aldeia Terena de Água Branca. Este jovem Terena, preocupado com a

² Em *Applied Linguistics and Reading*:1979, afirma-se que Goodman, Smith e Ruddell pensam que os processos cognitivos empregados na aprendizagem da língua materna se usam também na aquisição da habilidade de ler (p.74). Quando uma criança aprende a ler numa língua que ela não fala (que tem sido o caso das crianças Terena por longos anos), fica sem firmeza porque a aquisição da nova habilidade de ler na língua nacional se relaciona com os processos cognitivos próprios à aquisição da língua portuguesa, e não aos processos próprios à aquisição da língua materna que a criança sabe.

³ Uma reportagem sobre a implantação deste projeto, "Raízes do Saber", foi publicada no jornal de Aquidauana, *Notícias do Estado*: 05/04/99.

dificuldade que a língua portuguesa era para as crianças (falantes nativas do idioma Terena) ao entrar na escola municipal da aldeia, e também convencido da eficácia da língua materna na alfabetização, começou, por sua própria iniciativa, a alfabetizar na língua Terena, Doglas - seu filhinho de cinco anos - e algumas outras crianças da vizinhança. O material, incluindo uma série de três livrinhos que ensinam todas as letras do alfabeto em Terena, os padrões silábicos e de acentuação, existia há tempo, mas nunca abriram-se portas nas escolas das aldeias para o seu uso. Laucídio, embora dotado com bastante inteligência e criatividade e tendo um carinho especial com as crianças, não tinha credenciais formais de professor. Porém, ele tinha fluência na leitura e na escrita em Terena, uma qualificação de suma importância que os outros professores da etnia Terena não tinham, embora atuando nas salas de aula na aldeia. Por ter a autora uma experiência de mais de 30 anos de convivência com o povo Terena e sendo uma das lingüistas que analisou a língua Terena e descreveu a gramática,⁴ foi-lhe possível dar a Laucídio orientação e ajuda quanto à estrutura e quanto aos padrões gramaticais do idioma. A autora também já havia, há anos atrás, treinado jovens numa aldeia Terena no município de Miranda-MS, ensinando-os a alfabetizar no idioma, durante um projeto-piloto realizado naquela comunidade, com resultados muito gratificantes. Ensinou a Laucídio princípios pedagógicos e também técnicas elaboradas especificamente para serem usadas num currículo diferenciado com material didático no idioma Terena, onde a língua materna também serviu de veículo de instrução.

Um dos alvos principais das aulas de alfabetização na língua materna era a aquisição pelas crianças de uma leitura com compreensão, evitando a leitura mecânica que ao longo dos anos vinha sendo o fruto da alfabetização em português, pois a maioria das crianças, ao entrar na escola municipal da aldeia, não entende a língua nacional suficientemente para adquirir o hábito de ler com compreensão - habilidade tão básica ao sucesso escolar.

2.1 Um currículo diferenciado

Na escolinha que o próprio Laucídio construiu, em estilo indígena e ao lado da sua casa, o currículo incluiu leitura e escrita em Terena, números e noções das operações básicas de matemática, e também assuntos em Ciências e Estudos Sociais que não entraram em choque com a cultura Terena. Uma outra matéria era o português falado⁵ (NADA ESCRITO) para aumentar o vocabulário das crianças, e conscientizá-las sobre as importantes diferenças existentes nos padrões da língua portuguesa, como gênero e concordância, que não têm paralelo na língua Terena. Comparando as duas línguas a partir do conhecido, que é a língua Terena, indo até o desconhecido, a língua portuguesa, tivemos bons resultados. “A educação escolar indígena que parte da oralidade e da cosmovisão do povo e que valoriza e usa a sua língua, tanto quanto a segunda, é o melhor caminho para os alunos indígenas terem uma educação específica, contextualizada e intercultural” (Alford: 1999 p. 6).

⁴ *Aprenda Terena* é uma gramática pedagógica elaborada por Elizabeth Muriel Ekdahl e Nancy Evelyn Butler, membros da SIL, e ambas com longos anos de convivência entre o povo Terena.

⁵ Antes que uma criança possa aprender a ler numa segunda língua adquirida, é imprescindível que ela entenda esta língua e saiba falá-la corretamente. Se é forçada a ler nesta língua antes que a compreenda e antes que possa se expressar nela, cria-se uma atitude negativa quanto ao processo de ler, e a criança dificilmente alcança um nível aceitável de fluência na leitura (*Reading And The Bilingual Child*: 1976 p. 4). O problema da criança Terena ao longo dos anos tem sido justamente isto: ela tem que aprender a ler em português enquanto ela ainda não entende e nem fala esta língua. E para dificultar ainda mais, a aquisição da habilidade de ler e escrever acontece ao mesmo tempo e no mesmo espaço que a aprendizagem da segunda língua. E o pior de tudo é que a aquisição da habilidade de ler e escrever é feita através desta segunda língua que a criança ainda não fala e nem compreende. É contra toda lógica, porque o processo educativo deve sempre partir do conhecido para o desconhecido e não de um desconhecido para um outro desconhecido. Não é de se admirar que o índice da repetência e da evasão escolar na área Terena têm sido muito mais alto do que na sociedade nacional.

2.2 Novas técnicas

Jogos e outras atividades interessantes foram desenvolvidas para reforçar o material apresentado nas aulas. Desta maneira, foi estimulada uma educação ativa, em que os alunos podiam manipular material didático de diversas maneiras como fichas com quadro de pregas e outras atividades desta natureza. O uso de tais técnicas desperta a curiosidade e estimula um espírito criterioso nas crianças, facilitando a aprendizagem num ambiente alegre que as deixa motivadas, dispostas a aprender, e contribuindo grandemente para a solução da evasão escolar.

2.3 Os resultados

Com este preparo voltado para o uso de material no idioma, juntamente com as novas técnicas e com a dedicação do Laucídio, as crianças terminaram o ano sabendo ler com compreensão em Terena, tendo auto-estima, entusiasmadas com a aprendizagem, e em boas condições para continuar seus estudos. Os bons resultados deste tipo de alfabetização, utilizando a língua materna como veículo de ensino/aprendizagem e material didático no idioma Terena, contrastaram grandemente com os resultados do outro modelo de alfabetização que usa somente a língua portuguesa. Os bons resultados da alfabetização em Terena foram reconhecidos pela comunidade e pelas autoridades da Secretaria de Educação em Aquidauana.

Ao longo dos anos nas comunidades indígenas realmente tem-se confundido a aquisição da habilidade de ler e de escrever com a aprendizagem de português. “Para essa confusão muito contribui o fato de que nunca se apresentou outra alternativa de alfabetização senão em português” (Melià:1979, p. 71). O trabalho de Laucídio foi muito importante justamente porque apresentou outra alternativa que a comunidade podia vivenciar, comparar e avaliar. O modelo que ele usou tornou claro que a aquisição da habilidade de ler e de escrever é, de fato, independente da aprendizagem de português, e que a alfabetização na língua materna faz-se de maneira mais agradável, mais rápida, mais eficiente e com conseqüências melhores do que na língua nacional.

2.4 Novos requisitos para os alfabetizadores na língua indígena

O fato de Laucídio ter conseguido resultados tão notáveis sem ser professor formado, ressalta um ponto crítico: o requisito essencial quanto à alfabetização na língua indígena, (fora a capacitação referente ao currículo e às técnicas a serem usadas num ensino diferenciado), é a competência do professor na oralidade, na leitura e na escrita do idioma. Até agora, a importância deste fato tem passado despercebida (ou se é percebida, não é dada a devida importância) pelas autoridades municipais que administram programas de alfabetização na língua indígena, e pelos próprios professores indígenas, sendo que a competência profissional é vista totalmente em termos dos requisitos para professores no sistema nacional. Um professor indígena, mesmo formado no sistema nacional, sem competência na leitura, escrita e fala do idioma, é carente das qualificações mais necessárias quanto à alfabetização na língua indígena.

3. Dificuldades em relação à capacitação dos professores no novo programa implantado pela Prefeitura de Aquidauana

A implantação da alfabetização na língua materna nas escolas indígenas da área de Taunay, em 1999, pelo Secretário Francisco, foi segundo o padrão e método usado na escolinha de Laucídio. (O projeto era bilíngüe e bicultural, mas o presente trabalho focaliza-se apenas no

aspecto da alfabetização na língua materna.) Os professores indígenas que, já há tempo, faziam parte do quadro de professores, teriam que alfabetizar no idioma e precisariam ser capacitados não somente quanto ao novo currículo e às novas técnicas, mas também quanto ao domínio da leitura e escrita no idioma. Ao longo do processo da educação escolar, e do preparo profissional deles como professores, nunca passaram por aulas em que a língua Terena era a língua de instrução, nem, ao menos, uma matéria no currículo, e, portanto, não existia na sua formação escolar modelo sequer para este tipo de aula. Tudo que tinham presenciado como aluno ou como professor era sempre segundo o modelo da língua nacional. Até certo ponto isto é compreensível, porque a língua Terena era uma língua ágrafa, sem alfabeto e sem escrita até cerca dos anos '50.

3.1 Capacitação em prazo curtíssimo

Quando a decisão foi tomada pela Secretaria de Educação em Aquidauana para implantar o novo sistema de alfabetização, faltavam menos de duas semanas para o recomeço das aulas no início de fevereiro. O currículo, o material didático e os métodos usados pelo professor Laucídio eram desconhecidos pelos professores Terena das escolas municipais da aldeia - que dentro em breve estariam pela primeira vez alfabetizando por este novo método. Estes professores não tinham facilidade na escrita e na leitura do idioma. Sua capacitação teria que começar com o idioma escrito. Apenas para esta fase da capacitação, o tempo disponível foi inadequado. A árdua tarefa foi enfrentada com disposição pela equipe dos professores e por mim como orientadora. Os professores aprenderam muito durante a capacitação inicial, mas foi impossível, dentro de um período tão curto, alcançar um alto nível de fluência na leitura e na escrita do idioma, e ainda algum conhecimento da gramática que é relevante ao processo de ler.⁶ Uma tarefa comparável - dentro do sistema nacional referente ao estudo de português - leva a carreira escolar inteira! A ortografia Terena, sendo totalmente uniforme, com um som por símbolo e um símbolo por som, facilitou a capacitação e contrabalançou até certo ponto a dificuldade apresentada pelo curto prazo disponível. Mesmo com estas dificuldades, o começo foi bom em muitos aspectos, porém a capacitação não foi suficiente para deixar os professores seguros quanto ao desempenho da sua nova tarefa.

Uma vez recomeçadas as aulas, os professores precisariam de mais treino. O Secretário Francisco, reconhecendo isto, autorizou uma reunião semanal para atender esta necessidade. Um dia inteiro por semana foi designado para isto, mas por causa das agendas dos professores e dos problemas de condução, só foi possível manter o período matutino. Além de mais treino, a reunião visava também a criação de mais literatura no idioma por autoria dos próprios professores para o programa funcionar futuramente em nível satisfatório. O plano foi ótimo....

3.2 Alvo principal da reunião semanal: não-alcanceado

....mas na realidade, não funcionou desta maneira. Por causa da pressão contínua das aulas diárias, a necessidade de planejamento segundo o novo currículo e a confecção de material de apoio, os objetivos de longo prazo iam perdendo para as exigências do dia a dia. Os professores Terena, se deparando tão de repente com tantas mudanças, não podiam absorver todas as razões por traz do novo sistema. Não compreendiam a importância do seu aperfeiçoamento na leitura e na escrita do idioma e tinham pouco interesse em escrever histórias no idioma. Não tendo exemplo na sua própria formação escolar, os professores em geral

⁶ Em *Language Awareness and Reading* (1980), somos despertados para o fato de que um conhecimento, em nível consciente das regras gramaticais e da estrutura gramatical de uma língua, contribui para uma leitura fluente (pp. 32-39).

Esta é uma das razões pela qual achamos que o estudo formal da gramática da língua indígena deve fazer parte do currículo nas escolas indígenas, especialmente no caso de alfabetização na língua materna.

achavam desnecessário o investimento nesta atividade. Não entendiam o papel que uma leitura compreensível tem no desenvolvimento cognitivo das crianças, e nem como era importante para eles, no seu papel de professor, lerem histórias no idioma em voz alta, diariamente, para as crianças, o que muito incentiva a aquisição das habilidades de ler e escrever.

Além dos problemas mencionados acima, os professores estavam cheios de compromissos, tendo todos os fins de semana e os feriados ocupados com cursos superiores, do tipo vago, na língua nacional, para satisfazer os novos requisitos educacionais. Não havia outro espaço para a capacitação. Por não ter tempo durante a semana para fazer planejamento de aula, os professores acabaram usando tempo na reunião semanal para esta atividade. Também, problemas com a condução (que trazia os professores das aldeias mais distantes ao local central onde as reuniões semanais se realizavam) dificultaram, às vezes, a presença de alguns professores.

Tudo isso serve para enfatizar que a capacitação dos professores tem que ocorrer antes do começo do projeto e ser de duração suficiente para poder tratar todos os aspectos do programa. Uma capacitação inicial apressada, com períodos posteriores para a continuação do treino, e acontecendo no mesmo horário das aulas, dificulta demasiadamente.

3.3 Falsas percepções

Existe a percepção de que professores nativos, que falam a língua indígena, possuem automaticamente, mesmo que sem instrução, a capacidade de ler e escrever o idioma, se já sabem ler e escrever em português. Isso está longe de ser verdade! O fator crítico, não entendido, é que no idioma há distinções fonológicas e gramaticais sem paralelo em português. Estas diferenças, tão automáticas no falar do idioma, apresentam dificuldades na escrita porque não combinam com a estrutura de português, o único modelo estudado e que serve como ponto de referência. Não é simplesmente uma questão de aplicar a escrita do português à escrita do idioma Terena para produzir uma escrita correta e uniforme. Um conhecimento consciente, sobre as diferenças fonológicas e gramaticais e também dos padrões silábicos, é adquirido através do estudo. Sem este conhecimento, os professores indígenas só podem usar maneiras comuns à escrita e à estrutura de português para escrever o idioma indígena; um ato comparável ao ato de forçar um objeto quadrado no espaço de um objeto de formato redondo. Não dá!

Na língua Terena, por exemplo, existem padrões de acentuação ligados com funções gramaticais. Onde o português usa uma palavra separada ou várias palavras, a língua Terena usa apenas uma mudança no lugar do acento ou no tipo de acento para transmitir certos sentidos. Muitas vezes, várias formas do mesmo verbo se distinguem somente por acento na forma escrita, como nos exemplos seguintes:

pího “ele vai”	níko “ele come”
pího “quando ele vai”	níko “quando ele come”
pihō “ele que vai”	nikō “ele que come”

Sem nunca ter estudado formalmente estes padrões, a pessoa que entende a língua oralmente, e que automaticamente a fala, não sabe como representar a diferença por escrito porque não pensa em termos lingüísticos enquanto fala.⁷ Sabe que as palavras têm as mesmas letras e que tem algo diferente na pronúncia que distingue o sentido, mas não sabe exatamente o

⁷ Ibid. O ato de ler requer uma consciência lingüística maior do que simplesmente falar ou acompanhar uma conversa.

que é e nem como representá-lo na escrita. Sem ter estudado este aspecto na escrita do idioma, não sabem que o acento circunflexo associa-se com o alongamento da vogal na sílaba tônica e com o tom decrescente, enquanto o acento agudo associa-se com a vogal dita com mais rapidez na sílaba tônica e sem tom decrescente. Justamente porque estas diferenças não têm paralelo em português, o conhecimento do português escrito não ajuda saber como escrever tais formas em Terena. É certo que toda língua humana é capaz de expressar todo e qualquer tipo de pensamento ou sentimento, mas a estrutura gramatical pode diferir grandemente de língua para língua.

As línguas indígenas - apenas faladas durante séculos - embora, sem forma escrita, não se isentam de possuir uma estrutura própria. Estas línguas precisam ser analisadas para que a estrutura se torne aparente. É uma tarefa que leva anos de estudo usando-se a ciência da lingüística. Não se faz automaticamente por ser falante nativo do idioma. Até formar um grupo de professores, competentes na ortografia e gramática da língua indígena e que futuramente faça o treinamento, é essencial a ajuda de um lingüista que tenha analisado ou que possa analisar a estrutura da língua indígena e conhecer suas regras gramaticais. Uma vez descrita a gramática, é necessário que os falantes a aprendam. Este conhecimento vem através do estudo, pois o aperfeiçoamento da leitura e da escrita no idioma indígena se consegue da mesma maneira que se aperfeiçoa a leitura e a escrita de português—**com estudo, prática e treino**. Não vem automaticamente por ser falante nativo! Caso contrário, aplicando-se a mesma lógica à cultura nacional, quem é falante nativo de português deveria saber as regras gramaticais sem precisar estudá-las na escola.

3.4 O fator político

Os limites do tempo não permitem, neste momento, um tratamento adequado deste assunto, mas convém mencionar aqui que a mudança de Secretário de Educação, de professores e de coordenadores, tanto como a mudança de líderes nas aldeias podem trazer conseqüências sérias em relação ao processo educativo nas aldeias indígenas.

4. Avaliação

O programa de alfabetização na língua Terena, iniciado em 1999, foi um bom começo, mesmo com as dificuldades. Mas houve mudanças na Secretaria de Educação no fim daquele ano; e com a saída do Secretário Francisco, o caráter do programa alterou significativamente o projeto. Uma lei sancionada, em 19 de abril de 1999, garante a alfabetização na língua materna para as comunidades Terena. Mas, na realidade, são as peessoas que fazem com que o propósito da lei se cumpra e não a mera existência de palavras no papel.

No desempenho atual do presente programa, as crianças terminam seu desenvolvimento de habilidade na língua materna na altura em que estão podendo ler sílabas e palavras, sem ter alcançado uma leitura fluente, e sem poder ter exercitado ainda seus processos cognitivos na língua materna. O português escrito introduzido nesta altura substitui a leitura e a escrita na língua indígena, anulando efetivamente os benefícios dos primeiros meses de estudo na língua indígena; e então recomeça o mesmo círculo vicioso de décadas e décadas que produz não somente uma leitura mecânica, mas também a inabilidade de pensar em termos abstratos, tanto como: expressar as relações entre idéias, planejar, catalogar, aprender propositadamente, assumir várias perspectivas, entender fenômenos complexos, analisar e resolver problemas. Para poder oferecer às crianças da comunidade Terena soluções para o dilema da sua educação escolar, os administradores do presente programa de alfabetização precisam reconhecer que, com apenas um ou dois bimestres de estudo no idioma, a situação não vai melhorar. Os educadores atuando neste campo precisam entender que o benefício da alfabetização na língua materna só é realizado quando a criança tem a oportunidade de desenvolver a capacidade cognitiva através de um grau

de proficiência na leitura e na escrita da língua materna. E este tempo necessário para adquirir esta proficiência não é o mesmo espaço de tempo que a alfabetização ocupa. A aquisição da habilidade de ler dá às crianças as ferramentas,⁸ e o espaço de tempo posterior permite o uso das novas ferramentas. Esta é a questão crítica que muitas vezes não é entendida por pessoas envolvidas na educação escolar indígena.

4.1 Nova pesquisa

A importância deste espaço para o desenvolvimento de habilidade na língua materna se vê numa recente pesquisa feita nos Estados Unidos sobre a interdependência da eficácia escolar e a língua de instrução. A pesquisa, intitulada “*School Effectiveness for Language Minority Students*” (“A Eficácia da Educação Escolar concernente aos Educandos em Línguas Minoritárias”) por Wayne Thomas e Virginia Collier, foi publicada eletronicamente pela Editora Nacional para Assuntos da Educação Bilíngüe, no seguinte endereço na Internet:

www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness/thomas-collier97.pdf

O alvo da pesquisa era a identificação das práticas mais eficazes na educação escolar de crianças que não falam inglês em escolas americanas. A pesquisa comparou os resultados de seis modelos atualmente empregados nos Estados Unidos na educação escolar de crianças de culturas minoritárias. Nos seis modelos diferentes, o uso instrucional da Língua Primária da criança (L1), varia de zero em alguns programas a seis anos completos em outros programas. Houve acompanhamento do desenvolvimento escolar dos alunos de todos os seis programas até o último ano do ensino médio, e o seu sucesso de longo prazo, relativo aos padrões nacionais, foi comparado. A comparação mostrou que quanto mais tempo a L1 foi usada nas séries do ensino básico como língua instrucional, maior o sucesso escolar de longo prazo. Os Programas com zero uso da L1 evidenciaram os índices mais baixos de sucesso escolar de longo prazo. Ainda que o campo da pesquisa tenha sido limitado ao contexto da situação escolar nos Estados Unidos, as implicações para a educação escolar em comunidades minoritárias em outras partes do mundo não são difíceis de se perceber.

Os autores acreditam que suas descobertas mostram que a língua de instrução e o sucesso educacional são fatores interligados. Os programas que usam a L1 como língua instrucional durante 5 ou 6 anos do ensino básico, resultam em alunos com um desempenho acima dos padrões nacionais; e nos programas com um total de seis anos de uso da língua materna, o desempenho vai bem além do padrão nacional.

Em pesquisas anteriores, as evidências acumuladas sugerem que os primeiros anos da educação formal são especialmente importantes para o sucesso no processo educativo de longo prazo. Além disso, pesquisas sobre a língua de instrução mostraram evidência de que o desenvolvimento da língua, o desenvolvimento acadêmico e o desenvolvimento cognitivo formam um complexo inseparável de fatores que ajudam (ou bloqueiam) o sucesso acadêmico.

⁸ Um leitor fluente precisa dominar na fase inicial da alfabetização as técnicas relevantes ao processo de ler. À medida em que o leitor domina as técnicas elementares, ele progride para uma fase intermediária em que a sua habilidade na leitura é utilizada para desenvolver-se na aptidão linguística onde as habilidades da produção oral do escutar e do falar, e da produção escrita do ler e do escrever são combinadas. Estas habilidades têm que ser desenvolvidas na língua materna após a aquisição de um conhecimento das técnicas elementares no processo de ler, *Mother Tongue Or Second Language: On the Teaching of Reading in Multilingual Societies*:1979. p. 100. Este aspecto é essencial para o sucesso de um programa bilíngüe. O programa atual na área Terena, administrado pela Prefeitura de Aquidauana-MS, precisa abrir espaço para isso se quiser alcançar o objetivo principal do projeto.

Quanto à aquisição de uma segunda língua (L2), Dutcher e Tucker (1995) dizem que para o desenvolvimento de uma segunda língua adquirida, **importa mais o tempo dedicado ao desenvolvimento da língua materna do que o dedicado à segunda**. Isto por causa da ‘hipótese da interdependência’—a idéia de que existe uma proficiência subjacente comum para ambas as línguas, a qual possibilita a transferência de habilidades acadêmicas aprendidas na língua materna para uma segunda língua posteriormente adquirida. Esta proficiência subjacente comum tem base no acesso às proposições universais da lingüística, bem como no conhecimento acadêmico, desenvolvimento cognitivo e a experiência vital da criança. Toda esta proficiência está disponível, uma vez adquiridos os traços superficiais da segunda língua (Cummins 1981). O tempo dedicado à proficiência na língua materna, muito ao contrário de retardar o progresso da criança na aquisição da segunda língua, é exatamente o processo que garante uma base melhor para o domínio desta, e ao mesmo tempo enriquece a sua futura participação na língua e cultura maternas.

Como exemplo disso, cito uma experiência que aconteceu com crianças na aldeia Terena de Água Branca no distrito de Taunay que foram alfabetizadas pelo professor Laucídio na língua Terena, em 1999. Às vezes, para variar o ritmo da aula e estimular uma participação mais ativa e dinâmica, o professor Laucídio introduzia um conceito novo como o de palavras antônimas e fazia um tipo de dinâmica com as crianças para reforçar o conceito. Embora não exista um termo específico em Terena que signifique “antônimo,” o conceito do mesmo foi ensinado através de pares de palavras opostas no idioma como quente e frio, dia e noite, sujo e limpo e assim por diante. O professor dava uns exemplos em Terena para apresentar a idéia, e depois falava outro exemplo dando só uma palavra do par e as crianças completavam com a palavra oposta. Assim o *conceito* de antônimo foi repassado usando o idioma mesmo sem ter nele, um termo próprio como “antônimo” em português.

Mais tarde, estas crianças que foram alfabetizadas na sala do professor Laucídio, ao passarem para outra série na escola municipal da aldeia, se achavam numa classe com outras crianças da aldeia que tinham sido alfabetizadas na língua nacional, sem ter tido noções de tais conceitos na língua materna. Quando a professora da turma, ensinando o currículo nacional e usando a língua portuguesa como a língua instrucional, introduziu o termo “antônimo” com explicação na língua nacional, as crianças que tinham estudado com o professor Laucídio aquele primeiro ano, entenderam imediatamente o conceito e comentaram que já tinham aprendido aquilo com o professor Laucídio. Mesmo que ele nunca tenha usado o termo “antônimo” as crianças logo associaram a explicação em português com os exercícios que tinham feito no idioma Terena com pares de palavras opostas. A transferência foi instantânea para estas crianças enquanto as outras crianças, sem conhecimento do conceito na língua materna, não mostraram uma compreensão rápida da lição em português. Não tinham uma idéia clara do que se tratava na lição enquanto os alunos de Laucídio mostraram uma compreensão imediata, sem qualquer hesitação, ligando o conceito de “antônimo” com as palavras opostas que tinham treinado no idioma. O fato dos alunos - que estudaram inicialmente com o professor Laucídio - não terem tido dificuldades destaca bem o benefício que aquelas crianças receberam ao aprender tais conceitos que lhes foram introduzidos na linguagem familiar na própria língua materna e, depois, apenas transferidos para a segunda língua adquirida; é só uma questão de fixar o termo na mente, pois o conceito já lhes era conhecido.

Os educadores que trabalham com crianças de culturas minoritárias devem entender o desafio enfrentado por crianças que se encontram pela primeira vez numa sala de aula

caraterizada pela pedagogia ocidental e que também, ao mesmo tempo, precisam aprender uma segunda língua baseada em normas e valores bem diferentes daqueles dos seus lares e aldeias. Estes educadores devem se esforçar para entender as diferenças existentes e empenhar-se em ajudar as crianças a conviverem entre os dois mundos da sua experiência. Uma das maneiras, para se alcançar este objetivo, é viabilizar a instrução, a nível pré-primário e primário, na língua materna das crianças (Dutcher e Tucker 1995). Perante tudo isto, fazemos a seguinte interrogação: Será que, aqui no Brasil, estamos agindo de maneira certa para assegurar às crianças indígenas uma vida escolar bem-sucedida?

Referências Bibliográficas

- Alford, Margaret Ruth. 1999. *A Interdisciplinaridade: Um Processo Cognitivo com Ensino Globalizado*. Trabalho apresentado no 12º COLE. Campinas, SP.
- Ching, Doris C. 1976. *Reading and the Bilingual Child*. Newark:Delaware. International Reading Association.
- Cummins, James. 1981. The Role Of Primary Language Development In Promoting Educational Success for Language Minority Students in *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles:California. State University, Evaluation Dissemination and Assessment Center.
- Dutcher, Nadine e G. Richard Tucker. 1995. *The Use of First and Second Languages in Education*. Publicado pelo East Asia and Pacific Country Department III do Banco Mundial, após reuniões do Pacific Island Countries Development Partners Meeting.
- Ekdahl, Elizabeth Muriel e Nancy E. Butler. 1979. *Aprenda Terêna*. Brasília:DF. SIL.
- Feitelson, Diana, (Editor). 1979. *Mother tongue or Second Language? On the Teaching of Reading in Multilingual Societies*. Newark:Delaware. International Reading Association.
- Melià, Bartomeu. 1979. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo. Loyola.
- Shafer, Robert E. (Editor). 1979. *Applied Linguistics and Reading*. Newark:Delaware. International Reading Association.
- Skutnabb-Kangas, Tove. 1981. *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. England. Multilingual Matters Ltd.
- Thomas, Wayne and Virginia Collier. 1995. *School Effectiveness for Language Minority Students*. Editora Nacional para assuntos da Educação Bilíngüe na Internet:
<http://www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness/thomas-collier97.pdf>
- Waterhouse, Lynn H., Karen M. Fischer, Ellen Bouchard Ryan. 1980. *Language Awareness And Reading*. Newark:Delaware. International Reading Association.