

Ensino/Aprendizado da Língua Inglesa na Rede Municipal de Ensino do Município de Sidrolândia/MS: O Caso dos Estudantes Indígenas

Enseñanza / Aprendizaje de la Lengua Inglesa en la Red Municipal de Enseñanza del Municipio de Sidrolândia/MS: El Caso de los Estudiantes Indígenas

Teaching / Learning of the English Language in the Municipal Teaching Network of the Municipality of Sidrolândia/MS: The Case of Indigenous Students

Resumo

O presente artigo busca evidenciar e discutir a experiência de trabalhar a língua inglesa em sala de aula em turmas do 6º a 9º ano de uma escola da rede pública de ensino do estado de Mato Grosso do Sul, especificamente no município de Sidrolândia. Discutimos também questões relacionadas ao preconceito contra estudantes indígenas em escolas urbanas e questões acerca das políticas nacionais de ensino/aprendizagem da língua inglesa. A intenção principal deste estudo foi localizar as questões que emergem da interação entre o conteúdo ministrado, o professor e os estudantes, buscando traçar, por meio do conhecimento da dinâmica dessa interação, estratégias pedagógicas que possam contribuir, de alguma maneira, para solucionar ou aprimorar o trabalho didático realizado em sala de aula. É importante ressaltar que a maioria dos estudantes indígenas do município é da etnia Terena; porém, estudantes de outras etnias se fazem presentes nas salas de aula do município. O *corpus* teórico que sustenta a discussão apresentada é tomado de empréstimo de áreas do conhecimento como Linguística, História e Antropologia, num diálogo multidisciplinar. Concluímos que, sem a pretensão de dar respostas definitivas e soluções impossíveis diante da realidade da educação no Brasil, o ensino de língua inglesa, ou de qualquer outra, só se torna efetivo com investimentos, desde logísticos como infraestrutura e tecnologia até humanísticos, como valorização dos professores e formação continuada, o que no Brasil não tem se verificado. O descaso com a educação pública no Brasil, por parte das elites dirigentes, é o principal responsável pela atual situação do ensino/aprendizado no País, não somente de idiomas, mas também de outras disciplinas, como língua portuguesa, matemática, dentre outras.

Palavras-chave: Ensino/aprendizado; Língua inglesa; Rede Municipal de Ensino; Estudantes Indígenas, Município de Sidrolândia/MS.

Resumen

El presente artículo busca evidenciar y discutir la experiencia de trabajar la lengua inglesa en el aula en las clases del 6 al 9 de una escuela de la red pública de enseñanza del estado de Mato Grosso do Sul, específicamente en el municipio de Sidrolândia. También discutimos cuestiones relativas al prejuicio contra alumnos indígenas en escuelas urbanas y cuestiones acerca de las políticas nacionales de enseñanza / aprendizaje de la lengua inglesa. La intención principal de este estudio fue localizar las cuestiones que emergen de la interacción entre el contenido ministrado, el profesor y los estudiantes, buscando trazar, a través del conocimiento de la dinámica de esa interacción, estrategias pedagógicas que puedan contribuir de alguna manera a solucionar o perfeccionar trabajo didáctico realizado en el aula. Es importante resaltar que la mayoría de los estudiantes indígenas del municipio es de la etnia Terena; sin embargo, alumnos de otras etnias se hacen presentes en las aulas del municipio. El *corpus* teórico que sostiene la discusión aquí presentada es tomado de préstamo de áreas del conocimiento como Lingüística, Historia y Antropología, en un diálogo multidisciplinario. Concluimos que, sin la pretensión de dar respuestas definitivas y soluciones imposibles ante la realidad de la educación en Brasil, la

ensinãza de lingua inglesa, o de qualquer outra, sólo se vuelle efectiva com inversiones de toda suerte, desde logístico hasta humanístico, Brasil no se ha verificado.

Palabras-clave: Ensino/aprendizaje; Idioma en Inglés; Red Municipal de Ensino; Estudantes Indígenas; Condado del Sidrolândia/MS.

Abstract

This article aimed to highlight and discuss the experience of working the English language in the classroom in 6th to 9th grade classes of a public school in the state of Mato Grosso do Sul, specifically in the municipality of Sidrolândia. We also discuss issues related to prejudice against indigenous students in urban schools and questions about national teaching / learning policies in English. The main intention of this study was to locate the questions that emerge from the interaction between the content taught, the teacher and the students, seeking to draw, through the knowledge of the dynamics of this interaction, pedagogical strategies that can contribute in some way to solving or improving the didactic work done in the classroom. It is important to emphasize that the majority of the indigenous students of the municipality is of the Terena ethnic group; however, students of other ethnic groups are present in the classrooms of the municipality. The theoretical corpus that supports the discussion presented here is borrowed from areas of knowledge such as Linguistics, History and Anthropology, in a multidisciplinary dialogue. We conclude that, without claiming to provide definitive answers and impossible solutions to the reality of education in Brazil, teaching in the English language, or any other, only becomes effective with investments of all kinds, from logistic to humanistic, which Brazil has not been verified.

Keywords: Teaching/learning; English language; Municipal Education Network; Indigenous Students, Municipality of Sidrolândia/MS.

1. Introdução

O Brasil é reconhecidamente uma nação multiétnica e plurilíngua. Multiétnica porque reúne na sua constituição de etnias várias matrizes, desde as originárias, como no caso dos povos indígenas, àquelas inseridas no território brasileiro em razão do processo de colonização. Indígenas, europeus, povos com descendência africana e asiática, dentre outros, constituem e moldam a estrutura étnica e sociocultural do País. Nessa pluralidade de etnias viceja também uma gama considerável de línguas usadas nos processos de comunicação, gerando um mosaico linguístico complexo e multifacetado de formas de expressão que representam maneiras distintas de conceber o mundo e suas vicissitudes (SAPIR, 2004). Apesar desse fato, Faraco (2002) destaca que o Brasil se identifica como um país unilíngua, dado que a língua oficial é a Língua Portuguesa, identificação essa que confunde soberania com unicidade, haja vista que “a grande questão das centenas de línguas indígenas e das dezenas de línguas de imigração não se configura como um tema da nacionalidade e da cidadania.” (FARACO, 2002, p.14).

É sabido que muito antes da chegada dos europeus existia uma diversidade de nações, todas elas com suas especificidades culturais, sociais e linguísticas (RODRIGUES, 1986; 1993; 2006). A precisão exata da quantidade de línguas faladas no período do descobrimento do Brasil é tarefa impossível, dada a falibilidade dos métodos adotados para quantificar os

povos existentes à época; bem como o desconhecimento da totalidade das nações que viviam na região, ou por ela passavam de maneira esporádica. Nessa empreitada, nos lembra Fausto (2010, p.8), nem as pesquisas linguísticas podem oferecer exatidão no que se refere ao quantitativo, visto que “estamos longe de esgotar as tarefas de descrição, comparação e classificação das línguas indígenas, que são básicas à reconstrução histórica.”

Ainda assim, conforme os esforços de alguns estudiosos (RIBEIRO, 1957; LOUKOTKA, 1968; RODRIGUES, 1986), pode-se estimar um contingente de cerca de 1300 línguas em uso naquela época. As influências eram muitas: povos indígenas de diversas etnias; portugueses; holandeses; espanhóis, dentre tantos outros povos que aportaram na região. Nesse sentido, é notório que as questões linguísticas sempre fizeram parte do cotidiano dos vários povos em situação de contato no Brasil àquela época, assim como das incontáveis nações originárias que aqui conviviam, nem sempre passivamente (LUCCHESI, 2009, p. 43-44).

Sobre o tema, Lucchesi (2009, p.43) afirma que:

Os primeiros povoadores portugueses que, no início do século XVI, vieram para o Brasil entraram em contato com as tribos indígenas que habitavam a costa e, por falarem línguas muito aparentadas do tronco tupi, eram capazes de se comunicarem entre si utilizando uma espécie de koiné, decalcada da língua tupinambá. Essa língua franca, que viria a ser denominada língua geral da costa brasileira – ou simplesmente língua geral – foi o instrumento de comunicação adotado pelos portugueses para integrar a força de trabalho indígena inicialmente na extração do pau-brasil e posteriormente no cultivo da cana-de-açúcar, do tabaco e do algodão.

Sob o termo língua geral, havia à época uma série de hibridizações e arranjos linguísticos que conformavam os processos de comunicação entre os povos em convivência, sobre a riqueza linguística e seus arranjos, Lucchesi (2009, p.43) informa que podem ser elencadas quatro formas de expressão:

(i) a koiné empregada na comunicação entre as tribos de línguas do tronco tupi da costa brasileira; (ii) a sua versão como língua franca usada no intercuro dos colonizadores portugueses e indígenas; (iii) a versão nativizada predominante nos núcleos populacionais mestiços que se estabeleceram no período inicial da colonização; e (iv) a versão “gramaticalizada” pelos jesuítas sob o modelo do português e utilizada largamente na catequese, até de tribos de língua não tupi – chamados por estes de tapuias, que significa ‘bárbaro’, em tupi.

Atualmente, passados mais de 500 anos da chegada do europeu, os indígenas no Brasil se veem às voltas com o aprendizado de línguas outras que não as suas de origem, tais como a língua portuguesa e a inglesa. Nas escolas do País, mesmo havendo respeito por parte dos

professores ao idioma falado por estudantes indígenas, é sabido que eles têm de aprender minimamente o conteúdo constante da matriz curricular do ano escolar no qual se encontram matriculados, a língua inglesa é um desses conteúdos. No entanto, é um conteúdo construído por outros e, por isso, descontextualizado e preocupado apenas com sua operacionalização prática orientada por questões relativas ao que fazer e como fazer, em prejuízo da questão primordial que é por que fazer. “E os alunos, envolvidos nessa estrutura convivem com a assimilação dos saberes que lhe são impostos sem qualquer reflexão sobre a relação entre estes e as relações sociais, culturais e institucionais que permeiam suas posições de sujeitos no mundo.” (SANTOS, 2002, p. 1).

Para que possam ser dirimidas as dificuldades de aprendizado, os professores se veem obrigados a construir estratégias pedagógicas que possam facilitar o entendimento da língua inglesa por parte dos discentes de origem indígena. Dentre essas estratégias figuram as tentativas de aproximar o conteúdo ministrado ao universo sociocultural dos estudantes indígenas; expediente levado a cabo por meio de ferramentas construídas tendo como base elementos retirados da cultura material e/ou imaterial dos estudantes.

A construção dessas estratégias e valorização do papel dos professores, que, como observa Moran *et al.*, (2013, p.53), muito mais que ferramentas tecnológicas, o que importa no processo de ensino/aprendizado “é a capacidade de comunicação autêntica do professor de estabelecer relações de confiança com os seus estudantes, pelo equilíbrio, pela competência e pela simpatia com que atua.”

Para a realização da pesquisa os métodos adotados para captação de dados foram entrevistas semiestruturadas e livres e trabalho de campo etnográfico. O *corpus* teórico é de caráter multidisciplinar, no qual figuram contribuições da área de antropologia social, história indígena, educação, linguística, dentre outras. No que tange aos aspectos éticos, foram respeitadas as diretrizes do Código de Ética da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), todos os colaboradores foram previamente contatados e informados do objetivo da pesquisa, bem como do caráter voluntário da participação e da não existência de riscos presentes ou vindouros relativos à participação. Foram informados também que, caso quisessem, seus depoimentos não seriam utilizados se desistissem de participar da investigação. Outra informação relevante repassada aos interlocutores foi a de que nem seus nomes nem quaisquer outras formas de identificação figurariam nos textos que viessem a ser produzidos em decorrência da pesquisa, buscando, assim, preservar a identidade dos colaboradores.

A intenção principal deste estudo foi localizar as questões que surgem nesta interação entre a matéria (os conteúdos ministrados), o professor e os estudantes, de modo que se

possam traçar estratégias pedagógicas que solucionem ou aprimorem o trabalho didático para melhor aproveitamento das aulas para o público deste recorte.

O trabalho está organizado na seguinte sequência: *Introdução*, que apresenta ao leitor o tema tratado; o tópico intitulado *A Pluralidade étnica, multicultural e linguística dos povos indígenas em território brasileiro* que problematiza as categorias etnicidade, multiculturalidade e linguística tendo como ponto convergente os povos indígenas e suas particularidades. O tópico *O Ensino e o aprendizado da língua inglesa: a situação atual no Brasil e no mundo* aborda os aspectos históricos e a situação atual do ensino/aprendizado da língua inglesa no Brasil e no mundo. O espaço no qual foi realizada a pesquisa é apresentado no tópico *O local e o público analisados: estrutura, formação e particularidades*; seguido pela análise dos métodos de ensino da língua inglesa no tópico *A língua inglesa como segunda língua: métodos de ensino utilizados e resultados*. Os tópicos sob os títulos *Os estudantes indígenas no meio escolar e sua relação com a língua inglesa* e *Propostas para a superação das adversidades e melhora do desempenho linguístico* abordam, respectivamente, as dificuldades estruturais por que passam os estudantes indígenas na tentativa de aprendizado de uma língua estrangeira e as possíveis estratégias para vencer os obstáculos relacionados ao aprendizado.

2. A Pluralidade étnica, multicultural e linguística dos povos indígenas em território brasileiro

Devido à pluralidade multicultural e étnica dos povos indígenas, a atual situação sociolinguística vivenciada no seu cotidiano é também multivariada e multifacetada, caracterizando-se pela diversidade de expressões. A exemplo de outros tantos países, o Brasil é uma nação plurilíngue, ainda que tal fato não seja considerado relevante pelo Estado brasileiro e que, historicamente, tenha preponderado o senso comum em que se acredita piamente que o Brasil se caracteriza pela uniformidade idiomática, na qual a língua portuguesa desponta como idioma oficial (OLIVEIRA, 2003). Isso se deve à política linguística adotada no Brasil desde o período colonial, primeiramente pelo Estado português e depois pelo Estado brasileiro, que, talvez buscando uma maior conformação da identidade nacional, provocou um verdadeiro glotocídio, como observa Oliveira (2000, p.84): “A política linguística do Estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio (assassinato de línguas), por meio do deslocamento linguístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa”.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE, Censo de 2010, atualmente são faladas no Brasil 274 línguas indígenas, originárias de 305 etnias diferentes. No que tange à riqueza sociolinguística do País, cabe ressaltar o fato de que essas 274 línguas indígenas “[...] emprestam à identidade brasileira um colorido multicultural, apesar das históricas e repetidas investidas contra essas minorias sob a justificativa de busca e manutenção de um Estado homogêneo e coeso.” (PAIVA, 2008, p.1). Contudo, esses números podem não refletir a realidade a respeito da real quantidade de línguas indígenas em uso no País, tendo em vista que em pesquisas realizadas pelos antropólogos do Instituto Socioambiental (ISA, 2016) no período de 2011 a 2016, o número de línguas catalogadas diverge do apresentado pelo IBGE em 2010. Segundo os dados dos pesquisadores mencionados, são 154 línguas indígenas faladas por 252 etnias (RICARDO; RICARDO, 2016). Essa discrepância entre os dados apresentados pelo IBGE e as informações fornecidas por outros pesquisadores pode ser entendida como uma falha na metodologia dos órgãos oficiais brasileiros ou uma tentativa de esconder a real situação dos povos indígenas no Brasil, isto é, as influências e injunções da lógica colonial dominante teriam destruído muito mais idiomas nativos do que supõem as informações oriundas de instituições sob a égide do Estado brasileiro.

Sobre a questão do número de línguas ainda em uso no Brasil, Rodrigues (2005, p. 35) esclarece que

Presentemente, são faladas no Brasil 181 línguas indígenas. Esse número admite pequena margem de erro para mais ou para menos, devido principalmente à imprecisão, em alguns casos, da distinção entre línguas e dialetos (estes são variedades de uma língua tão pouco diferenciadas, que não dificultam a comunicação entre seus respectivos falantes). Nesse número podem estar incluídas duas ou três línguas que deixaram de ser faladas nos últimos cinco anos. Por outro lado, o Departamento de Índios Isolados da Funai, que monitora as informações sobre a existência de povos indígenas ainda sem contacto aberto com segmentos da nossa sociedade, admite que são perto de 20 os grupos de pessoas nessa situação. Alguns desses grupos podem falar línguas compartilhadas com outros já conhecidos, mas vários deles podem ser detentores de idiomas ainda desconhecidos.

Franchetto (2016) informa que a afirmação do Censo de 2010 de que existem ainda 274 línguas indígenas no Brasil gerou alvoroço entre diversos pesquisadores da área de linguística que pesquisam os povos indígenas, isso porque os números divulgados não são consoantes com as hipóteses levantadas por eles, nem mesmo as mais complacentes. De acordo com Franchetto (2016, p. 2):

O “equivoco” do Censo deve ser interpretado e leva a conclusões instigantes, já que ele não expressa tanto um número por si só, mas traduções, apropriações, representações – com força e valor políticos – por parte dos alvos da operação censitária. Diante das opções “raciais”, os que se autodeclararam “indígenas” acessavam perguntas a respeito de seu “idioma” ou “língua”, uma inovação introduzida com o propósito de avaliar quantitativamente e qualitativamente a existência e vitalidade das línguas indígenas no Brasil.

Apesar das diferenças numéricas aduzidas, o importante não é, em última análise, a quantidade de línguas existentes e faladas pelos povos indígenas no País; mas, sim, as medidas a serem adotadas para preservar essas inestimáveis formas linguísticas de conceber o mundo. Com a morte de uma língua, pode-se perder a oportunidade de se conhecer uma variedade enorme de possibilidades de cura por meio do conhecimento terapêutico que tal ou qual língua indígena possa encerrar em sua estrutura histórico-cultural. Além do aspecto prático e utilitário da necessidade de preservação de idiomas nativos, desponta também toda a riqueza sociocultural – e espiritual – que um povo possa possuir e que, salvo algumas exceções, se expressam e se representam por meio da oralidade.

Dentre as etnias brasileiras há muitos falantes de mais de uma língua, outros conhecem apenas o seu idioma de origem, sendo monolíngues ou na língua indígena ou na língua portuguesa, como é o caso de alguns povos originários que residem junto ao litoral, para os quais atualmente o idioma português é sua única forma verbal de expressão. Há ainda variações em que as duas línguas se misturam e a língua antes utilizada pelos indígenas sobrevive na língua portuguesa, deixando sua marca indelével no modo de interpretar a realidade concreta das coisas tangíveis e intangíveis do mundo (MAHER, 1996; 1998).

Apesar de reconhecer que a perda parcial ou total de um idioma é um desastre para qualquer cultura, Maher (2010, p.45) acredita que essa perda ou transformação não inviabiliza uma identidade étnica autenticamente indígena. Dessa maneira, segunda ela,

Equivocadamente, muitos acreditam que as línguas indígenas funcionam como depositórios ontológicos de identidades e que, portanto, as identidades indígenas só podem ser veiculadas através daquelas. Venho argumentando, no entanto, que a construção da identidade não é do domínio exclusivo de língua alguma: é o discurso, isto é, a linguagem em uso, e não qualquer materialidade linguística específica, quem cria e faz circular o sentido “ser índio”. Assim sendo, os povos indígenas lotados em território brasileiro constroem e sinalizam suas identidades étnicas também em português.

Das 274 línguas faladas, no Brasil, pelos povos indígenas, pelo menos uma é conhecida de 293,9 mil índios (IBGE, 2010). Conforme os dados coligidos pelo Censo de 2010, a língua portuguesa é correntemente usada por 605,2 mil indígenas quando fora de seus

domicílios. À época da realização do censo, 2010, o número total de indígenas no País era de 896.917 indivíduos. Em relação às línguas mais faladas, tem-se que, do tronco tupi, a família linguística tupi-guarani é a mais falada pelos povos indígenas, totalizando 68.470 pessoas. A língua mawé é utilizada por 9.052 indivíduos. A família linguística guarani-kaiowá, tronco macro-jê, é a mais utilizada, atingindo um total de 28.848 pessoas, e a língua caingangue é comumente empregada na comunicação por 22.087 indígenas (IBGE, 2010). De acordo com o Instituto Socioambiental (ISA, 2016), na faixa etária de 5 a 14 anos, 45,9% falam uma língua indígena, sendo que deste percentual 59,1% se comunicam nos limites de seus territórios. Em outra faixa etária, indígenas de 15 e 49 anos, 35,8% se comunicam por meio de seu idioma de origem quando circunscritos aos limites de seus territórios. Entre os índios com mais de 50 anos, o percentual de falantes é de 28,5% (IBGE, 2010).

O levantamento realizado pelo censo 2010 informa que 97,3% dos indígenas com 50 anos ou mais não utilizavam a língua portuguesa como forma de comunicação em seus territórios. Ainda conforme o apurado no Censo de 2010, nos territórios indígenas 97,9% dos habitantes que auferiam uma renda de até um salário mínimo se comunicavam na sua língua de origem e não falavam português. Fora dos seus territórios, o percentual decaiu para 50,6%. Entre aqueles que não possuíam nenhuma forma de renda, 96,6% dos moradores dos territórios indígenas falavam apenas a língua nativa (IBGE, 2010). De acordo com o IBGE, 86.963 falam os idiomas do tronco linguístico tupi e outros 64.787 indígenas se comunicam pelo tronco linguístico macro-jê. O Instituto também levou em consideração as outras línguas faladas pelos povos originários e que têm origem em outros países.

Em face da baixa densidade populacional de vários povos indígenas (IBGE, 2010), e o fato de se constituírem em povos minoritários, dentro do Estado Nacional, muitas línguas indígenas hoje correm o risco de desaparecer. A escola que, no passado foi um dos principais instrumentos de negação da diversidade linguística e de imposição do português, como língua nacional, pode ter um papel importante na manutenção e na valorização das línguas indígenas (DINIZ; VASCONCELOS, 2004).

Contudo, apesar dos avanços no que concerne aos direitos dos povos indígenas de se expressarem em suas línguas maternas, a língua portuguesa ainda é imposição no cenário educacional do Brasil. Isso pode ser observado no Estatuto do Índio, Lei nº 6.001/73, que determinava – à época – “o ensino vigente no país com suas necessárias adaptações e a alfabetização na língua do grupo a que pertençam e *em português*, garantindo o uso da primeira.” (AOKI, 2013, p.4, grifo nosso). A ênfase em salvaguardar o uso das línguas nativas ainda existentes pode ser interpretada como significando uma preocupação dos constituintes

em preservar as riquezas culturais constantes dos idiomas falados por diversos povos indígenas no Brasil.

O que se percebe em relação ao domínio e/ou aprendizado de outro idioma por parte dos povos indígenas é que a questão não é, nem de longe, de incapacidade intelectual ou inaptidão, tendo vista que esses povos há muito lidam com o ensino/aprendizado de formas de expressão oral e simbólica, destacando-se pela riqueza de detalhes nos seus processos de nomeação das coisas materiais e imateriais (LEVI-STRAUSS, 1989). A questão, acreditamos, perpassa pela metodologia que a sociedade envolvente utiliza para ensinar, seja a língua portuguesa ou a língua inglesa nas escolas de ensino fundamental e médio do País. Soma-se a esse problema a falta de investimento por parte do Estado brasileiro na educação de forma geral, negando aos brasileiros a oportunidade de expandir seus horizontes socioculturais por meio dos conhecimentos tradicionais.

2.1. O Ensino e o aprendizado da língua inglesa: a situação atual no Brasil e no mundo

Siqueira (2005), discorrendo sobre a presença da língua inglesa no cenário mundial, afirma ser este o idioma preponderante na sociedade atual, constituindo-se – segundo ele – “o latim dos tempos modernos”. Desse modo, é forçoso reconhecer que o fenômeno da hegemonia da língua inglesa no mundo não é algo de caráter efêmero, que possa ser ignorado como tal. Na verdade, muito pelo contrário, é notório que a língua inglesa alcançou e exerceu – e exerce – influência inegável em diversos setores da economia, da política, da vida sociocultural e da realidade linguística em inúmeras partes do globo (CRYSTAL, 1997; 2003).

A relevância da língua inglesa, na atualidade, principalmente no campo das relações comerciais, é reflexo dos processos de colonização e globalização que perpassaram a história da humanidade nos últimos séculos. Essa preponderância não se relaciona a uma suposta superioridade linguístico-semântica do idioma inglês, capaz de compreender o mundo com maior perspicácia e sensibilidade que os outros idiomas. Sua hegemonia atual ancora-se na capacidade econômica dos Estados Unidos da América/EUA e na influência que exerce, devido à sua força econômica na era da globalização, no universo sociocultural de várias nações ao redor do planeta. No que diz respeito ao “vínculo inalienável entre globalização e inglês”, Assis-Peterson e Cox (2007, p.5) já indicaram as três possibilidades de leitura para o fenômeno, advertindo sobre a inescapável necessidade do aprendizado do idioma inglês:

a leitura ingênua, que vê a mundialização da língua como natural e neutra; a leitura crítica, fortemente timbrada pela ideologia nacionalista e anti-imperialista, que a interpreta como mais uma instância da dominação americana sobre o mundo; e a leitura crítica da leitura crítica, que aponta os limites da posição anti-imperialista na nova ordem mundial posta pela globalização. Contudo, qualquer que seja a leitura, ninguém quer/pode esperar mais para aprender inglês. Essa urgência nos coloca cara a cara com a ineficiência histórica da escola pública para ensinar língua estrangeira, prerrogativa dos cursos livres de idiomas, situação que vinha/vem fazendo do domínio do inglês, entre outras línguas, um capital cultural garantido apenas para filhos das classes mais abastadas.

A posição de destaque da língua inglesa em relação às outras línguas é tributária de aspectos específicos que particularizam esse idioma, como explica Le Breton (2005, p.14-15):

De modo semelhante à maioria das línguas europeias modernas, talvez até mais que as outras, o inglês é uma língua compósita, que reúne contribuições celtas, latinas, francesas, germânicas, para falar exclusivamente das principais [...] A língua inglesa, que era uma língua nacional nos séculos XVI e XVII, tornou-se língua imperial nos séculos XVIII e XIX e, por fim, língua mundial durante a segunda metade do século XIX.

Atualmente, a língua inglesa é o idioma materno de um contingente superior a meio bilhão de indivíduos; originários tanto de partes centrais quanto de esferas periféricas do mundo. Sua influência é tamanha que é – de longe – o idioma mais falado no mundo por aqueles cuja língua materna não é o inglês. Em verdade, é necessário acrescentar, talvez seja o único idioma a possuir mais falantes não nativos que nativos (CRYSTAL, 1997).

A língua inglesa está presente em todo o mundo, sendo que sua influência é exercida por meio de filmes; livros; música; televisão; internet; propagandas e um número incontável de outras referências socioculturais, tanto imagéticas quanto poético-literárias (SIQUEIRA, 2005). Crystal (2003, p.2) chama atenção para o fato de o idioma inglês ter se constituído uma língua global “You hear it on television spoken by politicians from all over the world. Wherever you travel, you see English signs and advertisements. Whenever you enter a hotel or restaurant in a foreign city, they will understand English, and there will be an English menu.”. Todas essas atividades e influências dão testemunho da presença, às vezes incômoda, da língua inglesa e do arcabouço cultural que ela encerra na dinâmica cotidiana da realidade dialética que perpassa o globo terrestre. Corroborando a assertiva de Siqueira (2005), Lopes (2003) entende que a língua inglesa é a atual responsável pela grande parte das informações espalhadas a respeito dos fatos que ocorrem em todo o planeta.

Portanto, é insofismável a influência exercida pela língua inglesa em todo o globo, influência esta que não só transmite palavras, frases e orações, mas também estilos de vida, ideologias, concepções de mundo e maneiras de ver a vida. Assim, seu aprendizado se

constitui em objeto de desejo de grande parte dos membros da sociedade moderna, visto o status social que seu domínio confere ao seu portador, obviamente aos que não têm o inglês como língua materna. Desse modo, relaciona-se à função simbólica do aprendizado de um idioma a percepção que os indivíduos partícipes de um dado grupo linguístico têm do valor e do status dos idiomas “presentes em um contexto, em comparação com outras línguas. Essas informações sobre o contexto podem ser comparadas à política linguística oficial da região para pensar como se constrói o status e o poder das línguas na região” (DALLA VECCHIA, 2016, p. 640). Nesse sentido, a língua inglesa encontra-se mundializada e passível de apreensão e ressignificação a todos aqueles que dela queiram se apropriar, conforme afirma Ortiz (2006, p.29), acrescentando que no mundo contemporâneo ignorar o aprendizado da língua inglesa é constituir-se “analfabeto na modernidade-mundo”.

Munduruku (2012, p.16, grifo nosso) afirma, ao revisitar a história das políticas públicas voltadas ao índio que,

a visão equivocada e *propositadamente estereotipada* sobre nossos povos foi perversamente orquestrada, retirando deles em muitas circunstâncias a humanidade de sua visão de mundo e colocando-os como empecilho para o desenvolvimento proposto pelo estado brasileiro e que passava pelo extermínio – depois assimilação e integração – das suas diferenças culturais e espirituais.

O direito à aprendizagem e o acesso à educação básica, indistintamente das características pessoais ou de grupo, são constitucionais e assegurados pela Lei de Diretrizes e Bases/LDB. A universalização da escola pública, gratuita e de qualidade, também é pauta e processo que se observa em constante progresso – e ameaça. Constitucional e também assegurada pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) é a Educação Escolar Indígena. Conforme a LDB:

O direito constitucional de utilizar sua língua materna na escola, no uso oral e escrito de todos os conteúdos curriculares, bem como o desenvolvimento e a reelaboração dinâmica do conhecimento da língua materna; e adquirir, na escola, o português como segunda língua, em suas modalidades orais e escritas, nos registros formal e informal (BRASIL, 1994, p.11).

No entanto, não há menção na LDB a respeito do aprendizado da língua inglesa, estando a questão implícita no “direito constitucional de utilizar sua língua materna na escola, no uso oral e escrito de todos os conteúdos curriculares”. Mas a LDB não diz como isso deve ou pode ser feito, deixando às instituições de ensino e aos profissionais da educação, a tarefa de elaborar estratégias pedagógicas que atendam às diretrizes da LDB, obviamente

respeitando as características socioculturais de cada etnia no processo de ensino aprendizagem da língua inglesa.

Quando o professor é indígena e tem domínio da língua inglesa, o que é raro, a elaboração de estratégias pedagógicas é relativamente mais fácil, isso porque o domínio do idioma associado ao conhecimento das estruturas culturais nativas torna mais fácil a elaboração de instrumentos que auxiliem no ensino/aprendizado da língua inglesa. Mas quando o docente não indígena desconhece a fundo a formação étnica e cultural das crianças e/ou adolescentes com os quais trabalha o conteúdo da língua inglesa, ele fatalmente se vê diante de um desafio: como ensinar inglês a estudantes que, muitas vezes, não dominam o português?

Em verdade, é preciso acrescentar, nem os estudantes não indígenas conseguem apreender bem a língua inglesa em sua totalidade, isto é, não conseguem ter domínio completo das três habilidades linguísticas: falar, entender e escrever. Isso em razão da atual política educacional do País, não preocupada com a qualidade do aprendizado, mas com a quantidade dos discentes que concluem o ensino fundamental e médio. Essa assertiva é facilmente verificada no descaso com que a educação tem sido tratada no Brasil, não só no que diz respeito ao ensino de línguas. Professores mal remunerados; jornadas extenuantes de trabalho; pouca ou nenhuma destinação de tempo e/ou recursos no que tange ao aperfeiçoamento do professor; planos de carreira defasados, dentre tantos outros problemas atinentes à educação no Brasil (JESUS; TORRES, 2009).

A falibilidade da escola pública no que tange ao ensino de línguas, notadamente o inglês e o espanhol, é patente. Para verificar a afirmação, basta consultar as estatísticas sobre o desempenho escolar de estudantes brasileiros em relação ao domínio da língua inglesa, ou até mesmo no domínio do conteúdo de outras disciplinas, como atestam os resultados de um estudo apresentado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que indica que o Brasil é um dos dez países com pior desempenho escolar no mundo (OCDE, 2015).

Mesmo em escolas particulares de idioma, o nível do aprendizado não passa do sofrível, quando não ineficiente, insatisfatório e incompleto. Em uma pesquisa realizada em 2012, organizada pela *Education First* (EF), empresa fundada na Suécia e especializada em intercâmbio, o Brasil ficou em 46º lugar entre 54 nações. Nesse estudo, entre os 13 países latino-americanos analisados, o Brasil só ficou à frente da Guatemala, da Colômbia e do Panamá (EDUCATION FIRST, 2012). Segundo as informações constantes da publicação em questão, o baixo desempenho do subcontinente em relação ao domínio da língua inglesa seria

explicado pelo fato de na região haver a hegemonia da língua espanhola. Esse fator teria reflexo, conforme a instituição, nas negociações comerciais havidas na região, bem como no setor de turismo, por conta das viagens realizadas na região (EDUCATION FIRST, 2012).

Mas o argumento acima não é o único a explicar a baixa qualidade do ensino da língua inglesa na região, o ensino público aparece também como fator corresponsável pelo fraco desempenho, figurando mesmo como o mais contundente e expressivo responsável, todavia, como já observado, não é o único. A esse respeito, pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE, a pedido do *British Council*, afirma que:

Muitos dos problemas observados no âmbito do ensino do inglês são característicos do sistema de ensino público como um todo, afetando tanto escolas municipais quanto estaduais, de norte a sul do país. As principais dificuldades encontradas são indicativas de ambientes de alta vulnerabilidade social, onde se encontra violência dentro e fora da escola, excesso de alunos nas salas de aula, turmas desniveladas, falta de recursos didáticos, alunos com problemas básicos de leitura e escrita e a existência de funcionários com contratos de trabalho precários e insatisfação com seus salários (BRITISH COUNCIL, 2015, p.9).

Diferentemente do que foi verificado em outras nações avaliadas na região, não existem diferenças expressivas no que tange ao domínio do idioma de acordo com a faixa etária, ou seja: tanto jovens recém-saídos do ensino médio quanto universitários, profissionais e adultos utilizam inadequadamente o idioma inglês (EDUCATION FIRST, 2012).

O descaso com o ensino público de línguas estrangeiras, notadamente o inglês, começou pela Lei de Diretrizes e Bases/LDB de 1971, que reduziu de maneira drástica a carga horária estabelecida à época para o ensino das línguas estrangeiras nas instituições de ensino regular; o que ocasionou a abertura de um nicho de oportunidades de ensino de línguas; espaço logo ocupado pela iniciativa privada por meio da oferta de cursos livres, destacadamente de língua inglesa (SOUZA, 2005).

Rodrigues (2010, p.93) localiza no ano de 1961 a gênese do abandono do ensino de línguas no País, gênese a qual denominou de “processo de desoficialização do ensino de línguas”. Para essa estudiosa, o movimento de descaso iniciado pela LDB em 1961 configurou-se em um episódio danoso, que deu início ao processo de esquecimento do ensino de línguas estrangeiras na legislação educacional do País, facultando, gradativamente, seu descrédito na escola pública e sua ocupação e ascensão nas instituições de ensino privadas. Na prática, as escolas que conseguem utilizar a língua materna estão localizadas nos territórios indígenas, aldeias urbanas e rurais, nas quais professores também indígenas se esforçam para

ocupar os espaços e dar maior autonomia às comunidades na luta para manterem vivas a cultura e a língua de seus povos, por meio da educação.

Nem todos os indígenas estudam em escolas com esse perfil. Em cidades como Sidrolândia, no estado de Mato Grosso do Sul, há muitos que, por residirem fora das aldeias ou até mesmo dentro delas, ainda assim optam por matricular seus filhos nas escolas não indígenas do município, por motivos não relevantes nesta discussão. Nessas escolas, as disciplinas, rotina e perspectiva não vão ao encontro do que trazem *enraizado* e que marcam suas etnias, descendências e idiosincrasias. Dentro desse espaço alheio à sua formação ancestral, mesmo que incluído na rotina e nos círculos sociais, ao estudante indígena são apresentados conteúdos e conceituações que repetem e “positivizam” muitos pontos de vista carregados de eurocentrismo; ou simplesmente excluem outras visões de mundo, priorizando a da cultura ocidental, dada a raiz burguesa da escola e dos materiais didáticos nos moldes atuais.

Os professores de língua inglesa tentam aproximar o conteúdo da disciplina utilizando de estratégias pedagógicas que levem em conta a vivência cultural dos estudantes indígenas. Para tanto, reúnem elementos recolhidos da cultura material de cada etnia na tentativa de tornar mais inteligíveis as conexões de sentido entre uma língua e outra. Às vezes os professores convidam indivíduos falantes do idioma nativo de alguns alunos indígenas para falar em sala de aula, buscando com isso aproximações e explicações da realidade sob diferentes perspectivas semântico-linguísticas. Contudo, essas estratégias são raras, devido à falta de tempo tanto de professores quanto de eventuais convidados. Afora esse expediente, as aulas transcorrem de forma tradicional, utilizando às vezes o livro didático, às vezes a tradução de músicas que tenham despertado o interesse dos estudantes; enfim, associadas às formas tradicionais de ensino de idiomas, são elaboradas outras estratégias pedagógicas na tentativa de despertar o interesse dos discentes.

2.2. O local e o público analisados: estrutura, formação e particularidades

A escola em que a pesquisa foi realizada está situada no município de Sidrolândia, situado na região central do estado de Mato Grosso do Sul. De acordo com dados coletados no site do IBGE (2016), a população estimada é de 52.975 pessoas e a densidade demográfica é de 7,97 hab/km², tendo uma extensão territorial de 5.286,490 km² (Representa 1,48% do estado de MS). Setores da economia local são as indústrias de têxtil e produtos alimentícios. O topônimo é uma homenagem a seu fundador da cidade, Sidrônio Antunes de Andrade,

genro de um dos colonizadores. O município foi criado em 11 de dezembro de 1953 e originou-se do desmembramento do município de Campo Grande. O gentílico para os que nascem ou residem em Sidrolândia é Sidrolandense (BARROS, 2008, p. 152).

A etnia Terena é a mais presente e se concentra nas aldeias, sendo duas delas situadas em áreas urbanas, Aldeia Tereré e Aldeia Nova Tereré, e as demais localizadas na zona rural, compostas pelas aldeias “Buriti, Nova Buriti, Olho D’água, Oliveira, Barreirinha, Dez de maio, Recanto, Água Azul, Córrego do Meio e Lagoinha, todas situadas na Terra Indígena Buriti” (FIGUEIREDO, 2017, p.40). Sidrolândia já foi – e é – palco de violentas disputas pela posse de território por parte dos Terena e de fazendeiros da região, ao processo que se desencadeia nesses conflitos os Terena denominam de “retomada” de territórios originais (FERREIRA, 2007, p.101). Sobre o processo de retomada, o autor em questão entende que

Podemos falar que a retomada de terras é uma das técnicas da resistência política camponesa e que o seu emprego indica que os grupos sociais construíram condições materiais, organizativas e ideológicas, para sua utilização. A partir do momento em que grupos sociais empregam a retomada de terras, configura-se um conflito político em que os indígenas desenvolvem uma política de resistência a (e simbolicamente de inversão) uma situação de desigualdade gerada pela dominação estabelecida. A retomada de terras expressa esse desenvolvimento da capacidade política indígena através do conflito político que desencadeia novas formas de territorialização (FERREIRA, 2007, p.105).

As ações reivindicatórias do povo terena pela legítima posse do território não se constituem em novidade, datam desde meados do século XIX; intensificando-se sobremaneira depois dos “conflitos da Guerra do Paraguai (1864-1870), pois intensifica o povoamento da região. Desde então, índios e não índios disputam os territórios e dessa forma, os conflitos entre eles também se intensificaram e se estenderam para o século XX.” (VARGAS, 2011, p.xii).

A escola na qual se realizou a pesquisa para composição deste artigo, Escola Municipal Porfíria Lopes do Nascimento, e na qual se encontram os estudantes interlocutores, localiza-se na zona urbana, no bairro São Bento, o mais populoso da cidade. Atende estudantes de 1º a 9º ano nos períodos matutino e vespertino, conta com uma quadra coberta, 14 salas de aula, sendo duas delas utilizadas como sala de recursos e sala de reforço. Fato importante é também o perfil dos educandos, que fazem parte da população de baixa renda do município, filhos de trabalhadores do comércio, fábricas ou autônomos, com raras exceções.

A Escola Municipal Porfíria Lopes do Nascimento é antiga em Sidrolândia, sua estrutura física carece de reformas que melhorariam o trabalho didático, melhorias que trariam

mais condições ao fazer pedagógico dos professores. O material didático adotado é fornecido pelo MEC, mediante escolha dos docentes dentre as opções ofertadas, sendo opcional praticá-lo dentro de sala. Dentre os estudantes, percebem-se muitos indígenas, em quantidades flutuantes por sala, mas que podem representar, grosso modo, entre 5% e 10% do público, em ambos os turnos. Além de comungarem da baixa renda com os estudantes não índios, os indígenas são atores, também, do baixo rendimento nas avaliações exteriores (ANA, Prova Brasil, 2015) e da falta de pré-requisitos em quase todas as disciplinas, queixa constante dos professores de todas as disciplinas. Os baixos rendimentos podem ser interpretados como reflexo dos diversos problemas estruturais por que passa a sociedade brasileira, notadamente no que tange à educação, ou seja, as condições socioeconômicas influenciam no desempenho dos estudantes, deixando claro que a vulnerabilidade econômica é um dos fatores mais contundentes a ser avaliado quando da mensuração de competências e saberes apreendidos pelos estudantes brasileiros (BRITO; ARRUDA; CONTRERAS, 2015).

2.3. A língua inglesa como segunda língua: métodos de ensino utilizados e resultados

A língua inglesa, disciplina sobre a qual nos debruçaremos, neste momento, passou por vários estágios históricos no que diz respeito à sua utilização no contexto escolar. De necessária à adequação em um mundo capitalista, agora surge como mais um dos assuntos cotidianos, tão presente no dia a dia dos discentes como a matemática, língua portuguesa ou geografia (FORTES, 2013). De acordo com o autor em questão:

Essa regularidade de sentidos sobre o ensino “bilíngue”, que identificamos tanto no discurso oficial quanto no discurso institucional, vem organizar um espaço de memória do acontecimento do “bilinguismo”, inscrevendo-o, ao mesmo tempo, em discursividades da língua inglesa – que funcionam a partir de um imaginário de “necessidade”, de “inserção no mercado”, de “sucesso” – e em discursividades do multiculturalismo/multilinguismo – que funcionam a partir de um imaginário de “integração à globalização”, de “pluralismo”, de “diversidade” (FORTES 2013, p.17, grifos do autor).

Nesse contexto, o discurso circunscrito aos enunciados a respeito do ensino “bilíngue” tem sua operacionalidade “a partir de sentidos filiados a discursividades do inglês como língua internacional, que evocam uma memória dessa língua como uma necessidade que se impõe ao sujeito na sociedade de mercado.” (FORTES, 2013, p.14). Contudo, o Estado brasileiro não objetiva atender às reais demandas da sociedade de mercado, tendo em vista o descaso com que trata o ensino de idiomas no País. O que faz é manter uma ilusão de ensino/aprendizado de idiomas nas escolas públicas do Brasil. Sua indiferença é tanta que

nem se dá ao trabalho de avaliar o ensino de línguas oferecido por instituições privadas em solo brasileiro.

Os métodos de ensino presentes na escola não são adequados à realidade material e sociocultural do público ao qual se destina. Não há, nas turmas observadas, estudantes que tenham oportunidade de frequentar nenhum tipo de curso de idiomas. O que existem, para oportunizar um melhor desempenho linguístico, são aqueles que detêm maior vocabulário e maior intimidade com a língua em razão de suas experiências pessoais e aptidão para o estudo da língua. Dentre estes estudantes se destacam vários indígenas, habilidosos com as palavras e interessados em resolver os exercícios e dominar a língua, mesmo que deficitários na estrutura linguística materna.

Com relação à pronúncia, as atividades propostas em sala de aula são direcionadas a todos os estudantes, sem distinção e neste quesito, os estudantes indígenas não apresentam dificuldades maiores do que às que apresentam o restante dos estudantes, visto que pronunciam e participam das atividades orais com tranquilidade, assim como dos exercícios escritos e demais propostas.

A relação professor/aluno durante as atividades não apresenta maiores problemas. Contudo, às vezes o professor é instado a resolver pequenos dissídios, ora por conta da pronúncia de uma determinada palavra; ora por questão de indisciplina, conversas paralelas e outras distrações às quais se entregam os educandos tanto indígenas quanto não indígenas.

2.4. Os estudantes indígenas no meio escolar e sua relação com a língua inglesa

A propósito da oferta por parte do Estado brasileiro do ensino de inglês, uma questão se faz presente: gostariam os indígenas das gerações atuais de aprender inglês? A resposta é sim. Isso se deve ao fato de acreditarem que dominando o idioma conseguiriam melhores resultados no mercado de trabalho. Essa necessidade de aprender o idioma inglês pode também ser percebida nos esforços dos indígenas da etnia Pareci para aprenderem a língua inglesa, conhecimento que os auxiliará no contato com os turistas que visitam a aldeia, como disse a indígena pareci Luiza Zezotemaero: “Meu sonho é aprender inglês para receber os turistas, que chegam de longe e a gente não sabe falar com eles”, (GLOBO G1MT, 2017, p. 1).

O problema em relação ao ensino/aprendizado da língua inglesa nas escolas públicas perpassa por vários fatores: despreparo de alguns docentes responsáveis pela disciplina, isto é, não dominam a língua; e a escassez e/ou inadequação de materiais didático/pedagógicos

apropriados para a assimilação dos estudantes referente ao conteúdo ministrado (OLIVEIRA, 2014). No que diz respeito aos métodos empregados pelos professores, estes se caracterizam pela antiguidade, elaborados há muito tempo para outra realidade histórico/escolar, e pela ineficácia. Apesar de tanta tecnologia existente para facilitar o ensino aprendizagem de idiomas, os governos brasileiros, tanto estaduais como federais, não investem de forma adequada na aquisição dessas ferramentas tecnológicas (SOUZA, 2007).

Na maioria das escolas, o aprendizado dos estudantes se restringe aos rudimentos do verbo *to be*, e não há uma adequada contextualização no que tange à oralidade e ao domínio do vocabulário. Não existem equipamentos (computadores, *tablets*, programas específicos de ensino de idiomas) que possam auxiliar no ensino, e quando existem são insuficientes para atender à demanda instalada nas escolas públicas; há número excessivo de estudantes em sala de aula sob a responsabilidade de um único docente (FORTES, 2013; BRITISH COUNCIL, 2015). Aos docentes resta a tentativa de equalizar as muitas diferenças entre o conhecimento dos discentes em relação à língua inglesa, o que por vezes se mostra uma tarefa impossível diante de todos os entraves vivenciados na dinâmica escolar cotidiana. Além da carga horária da matéria ser insuficiente (MONTEIRO, 2012), existem ainda as constantes greves que são realizadas pelos docentes, o que interfere na continuidade do trabalho do professor (SILVA, 2010).

Muitos dos estudantes da Escola Porfíria Lopes Nascimento – com traços aparentes ou filiação indígena no próprio nome – fogem de afirmar sua identidade enquanto indígena, motivados talvez por vergonha ou insegurança sobre o que irão pensar os demais estudantes sobre eles, avalia um dos professores entrevistados. “Penso que eles têm vergonha de serem índios, sabe? Porque, eu acho, têm na cabeça uma imagem de índio selvagem, incivilizado; e eles não querem ser associados a essa imagem. Então acho que eles ficam inseguros em relação às suas identidades.” [A.L.A, entrevista realizada em 2016].

A negação da identidade por parte de alguns estudantes indígenas é fruto do preconceito que os povos indígenas sofrem no Brasil e em Mato Grosso do Sul devido à sua origem étnica, fossilizada pelos meios de comunicação de massa e até mesmo pelos livros escolares que, salvo raras exceções, sempre os representa portando arco e flecha, no interior de matas densas, nus ou seminus e se locomovendo em canoas construídas artesanalmente. A respeito do preconceito contra os estudantes indígenas, vários são os casos relatados sobre incidentes ocorridos em sala de aula que têm estudantes indígenas como vítimas: ora chamados de ladrões e vagabundos, ora pejorativamente tratados como bugres, fedidos e sujos (SPOSATI, 2013).

Esse tipo de preconceito é recorrente em algumas escolas e acaba por atrapalhar o desempenho do estudante indígena tanto no aprendizado da língua inglesa quanto de outras disciplinas escolares. A propósito do preconceito contra estudantes indígenas, Brand e Calderoni (2010, p.62) já identificaram suas influências negativas quando realizaram pesquisa em escolas urbanas da cidade de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul, com o objetivo de “investigar e problematizar questões relacionadas à identidade de estudantes indígenas que frequentam escolas públicas de ensino fundamental”. Um dos seus interlocutores disse que “Eu tenho vergonha de dizer na escola que sou índio, porque decerto eles pensam que eu sou do mato. E eu fui criado na cidade. Ah! Como uma pessoa do mato pode estar na cidade. Pode achar que vou fazer coisas erradas!”, sendo seguido em suas declarações por outros entrevistados:

Maria, também da escola A, após afirmar que é filha de “pai bugre e mãe loira”, segue: Não falo que sou índia porque eles ficam fazendo Uh! Uh! Uh! Uh!, enquanto batem na boca e me perguntam como é a dança da chuva? As pessoas perguntam se eu tenho sangue de índio. Eu respondo que não. Meus amigos têm preconceito com os índios. Os índios são morenos. Eu até tenho características de índia, mas prefiro `ser morena`.

A aluna Maria Rosa (escola B) declara que: “Ainda hoje aparece na TV índio de cara pintada, com flecha. Os índios são muito frágeis. A alimentação deles é fraca. Eles só têm o básico. A cesta básica é muito pouca. Coitados, têm que viver só disso”. Um outro estudante afirma que “não conheço índio de verdade, só o da TV, do cartaz. Ele é uma pessoa normal. Só o jeito de se vestir que é diferente. Tem pau na orelha, fica descalço, vive em união e tem casas diferentes da nossa (Antonio José, escola B). (BRAND; CALDERONI, 2010, p.66).

No trabalho, por nós realizado na escola Porfíria, ao ser questionado sobre sua origem étnica, o aluno “Norman¹”, que carrega no sobrenome um dos nomes comuns dos Terena de Sidrolândia e com traços indígenas bastante aparentes e cursando o 9º ano do ensino fundamental, diz não saber da origem de seu sobrenome, nem mesmo responde sim ou não ao ser questionado se tem parentes indígenas, moradores de alguma aldeia, ao passo que outros estudantes se orgulham em dizer que têm sobrenomes italianos, alemães ou portugueses, ou de qualquer outra etnia.

Em grande parte, os estudantes indígenas, em semanas de comemoração ou festa comparecem à escola com o corpo pintado, ou afirmam tranquilamente serem moradores das aldeias ou mesmo sem serem moradores, terem parentes lá ou participarem dos festejos de sua etnia nas ocasiões de tradição. Aqui, a relevância e a assunção da identidade indígena

¹ Os nomes aqui apresentados são fictícios, expediente utilizado para preservar a identidade dos interlocutores.

emergem no contexto das comemorações que têm no indígena um foco histórico e cultural, a exemplo do dia do índio.

Os indígenas não se veem retratados nos materiais didáticos de língua inglesa, os quais, quando falam em diversidade, aproximam em imagens crianças orientais, negras, latino-americanas e estadunidenses, porém não se debruçam sobre as realidades regionais brasileiras e não se valem do inglês como um instrumento também de comunicação e socialização dentro do próprio País. A perspectiva desses materiais sempre remete os estudantes a um território estrangeiro, o que passa a dificultar ainda mais a identificação com a disciplina e o interesse pela língua, visto que tudo que leem está distante da realidade deles.

Nesse sentido, é forçoso reconhecer o papel do livro didático como formador de mentalidades em construção, a julgar pelo fato de que estes se constituem em referências muito fortes sobre as representações estereotipadas e por vezes preconceituosas sobre os povos indígenas e seus modos de vida. Na dinâmica do ensino/aprendizado da língua inglesa na escola Porfíria, despontam os preconceitos arraigados e aprendidos em casa, por meio dos veículos de comunicação de massa e até mesmo nos livros didáticos.

Alguns educandos têm mais facilidade em apreender certos conteúdos, não sendo diferente no caso do inglês. Quando o aluno é indígena e tem facilidade de aprendizado, o costume entre seus colegas não indígenas é ignorar sua habilidade; quando o rendimento é sofrível e/ou insuficiente, costuma-se se dizer que é porque é índio e índio é “preguiçoso, burro”, conforme verbalizam alguns estudantes não indígenas. A pesquisa realizada na Escola Porfíria verificou essa assertiva, demonstrando um reforço às supostas qualidades negativas em detrimento da evidente igualdade, ou superioridade, de estudantes indígenas no que tange capacidade de cognição.

O preconceito não é um atributo inato à natureza humana, se o fosse, o combate resultaria inútil. É um comportamento aprendido e repassado de geração em geração, portanto, precisa ser combatido em todas as suas manifestações e formas de ação. O preconceito, já leciona Grupioni (1995, p.485) “é uma tendência presente em determinados agrupamentos humanos, mas não algo constitutivo da própria natureza humana.”. Conforme o exposto, deduz-se que tanto o professor e/ou a professora, o livro didático e a escola como um todo são passíveis de assumir papéis de influências poderosas no que tange à cristalização ou na subversão do preconceito, dado que a figura do professor e da professora, bem como do livro didático, possuem certa autoridade científica e, portanto, podem ser veículos de mudanças quando bem direcionadas e planejadas suas ações (GRUPIONI, 1995).

No que diz respeito ainda ao ensino/aprendizado da língua inglesa nas escolas públicas, tem-se que os métodos de ensino não fazem distinção entre os estudantes, ou seja, não lhes importa quem sejam ou como sejam. Técnicas de repetição, simulação de diálogos e resolução de exercícios são aplicados indistintamente e os estudantes indígenas participam tanto quanto os demais, tendo aproveitamento tão satisfatório quanto os demais (GEBRAN, 2014).

Diante do número insuficiente de horas dedicadas ao ensino/aprendizado da língua inglesa nas escolas públicas; da falta de contato direto com a língua inglesa da realidade diária dos estudantes indígenas e não indígenas, a continuidade do aprendizado fica irremediavelmente comprometida. A questão da vivência cotidiana da língua estudada, seja qual for, é de extrema relevância para o domínio de idiomas; e a falta dessa aproximação mais direta é fator preponderante na falência do ensino de língua. Assim, uma vez que fora do universo escolar não há contato com falantes da língua estrangeira, a apreensão e fixação do conteúdo são experiências de mais difícil realização, posto que um aprendizado só se efetiva de fato “quando o aluno encontra a relação com a sua língua materna e sua realidade.” (AOKI, 2013, p.7).

3. Propostas para a superação das adversidades e melhora do desempenho linguístico

As soluções para as dificuldades do ensino/aprendizado do idioma inglês, nas escolas públicas do Brasil, não passam por nenhuma fórmula mirabolante. Para tanto, seria necessário a elaboração cuidadosa de políticas públicas voltadas ao ensino/aprendizado de idiomas no Brasil, bem como que os governos estadual e federal realmente invistam em educação no nosso país, por meio do aumento da carga horária do ensino de línguas, promovendo intercâmbios entre as instituições que possuam estudantes de destaque na apreensão dos conteúdos, facultando aos docentes de língua inglesa e espanhola a oportunidade de realizar cursos em outros países, criando bolsas de incentivo àqueles que se destaquem, readequando o material didático utilizado no ensino/aprendizado de idiomas no País, investindo em políticas públicas de valorização dos profissionais que realmente dominem a língua inglesa; enfim, criando condições econômicas e socioculturais para que haja interesse por parte das novas gerações em aprender outras línguas.

A essas propostas é necessário acrescentar uma estratégia especial, voltada para atender aos estudantes indígenas, uma estratégia didático/pedagógica que leve em consideração as diferenças culturais de cada povo, bem como suas especificidades. A

proposta centra-se na oferta de cursos de formação continuada de professores indígenas no domínio da língua inglesa, incentivando-os a criarem e adotarem metodologias que estejam de acordo com a realidade sociocultural do alunado indígena.

4. Considerações finais

O ensino/aprendizado da língua inglesa é uma realidade das escolas públicas do Brasil, ainda que sua real efetividade esteja longe de se constituir como parte das habilidades linguísticas dos estudantes brasileiros, especificamente aqueles que dependem da escola pública para se instruírem. O ensino de idiomas no País, como visto ao longo deste texto, não passa de mera ilusão pedagógica nos dias de hoje, considerando-se o histórico descaso com que é tratada a educação de idiomas, uma solução seria desenvolver uma política de formação linguística nas línguas neolatinas e inglesa.

As razões da falência do ensino de idiomas no Brasil são amiúde conhecidas, bem como as estratégias necessárias à resolução dos problemas atinentes à sua real efetivação. O Brasil, como é público e notório, não tem preocupação com a educação que oportuniza ao seu povo, o que é facilmente verificável nos constantes cortes de recursos destinados à educação; na vexatória remuneração paga aos docentes do ensino fundamental, médio e superior do País. As políticas de ensino, por mais boa-vontade que tenham, não alcançam seus objetivos, haja vista esbarrarem na sempre alegada falta de recursos econômicos para sua efetivação. O ensino/aprendizado, seja ele em qualquer esfera do conhecimento, no Brasil é extremamente falha e ineficiente do ponto de vista prático.

O ensino de inglês não atinge seus objetivos, e em relação aos povos indígenas, a situação é ainda mais crítica. São metodologias antiquadas e, portanto, inadequadas à realidade dos estudantes, tanto indígenas quanto não indígenas; são professores mal remunerados, com excessivas cargas horárias e salas de aula lotadas.

Quanto aos estudantes indígenas, o material didático/pedagógico destinado ao aprendizado é inadequado, dado não condizer com a realidade sociocultural e étnica vivenciada por eles; o Estado não se preocupa em fomentar políticas públicas que visem à formação de professores indígenas no domínio da língua inglesa, o que dificulta a compreensão dos rudimentos do idioma por parte dos discentes. Enfim, não há real interesse em que os estudantes brasileiros, sejam eles indígenas ou não indígenas, aprendam a falar, ler e escrever em inglês.

A relação dos professores com os estudantes indígenas durante as aulas de inglês não se aprofunda, não havendo referenciais culturais por parte do professor para que este possa pensar estratégias pedagógicas que possam auxiliar no processo de transmissão de conhecimento a respeito das normativas do idioma em questão.

A interação, tão necessária, entre conteúdo ministrado, estudantes e professores é extremamente prejudicada diante das diversas dificuldades aqui aduzidas: material pedagógico em dissonância com a realidade vivida dos educandos; carga horária insuficiente para a apreensão dos conteúdos constantes dos manuais; estudantes desestimulados e economicamente fragilizados; preconceito contra o indígena; falta de constância no aprendizado do idioma; desinteresse por parte de muitos professores, dentre tantos outros gargalos eu atravancam a possibilidade de realização de um ensino de qualidade da língua inglesa no Brasil. Nesse sentido, a Escola Porfíria é só mais uma peça em uma engrenagem que funciona precariamente, tanto no ensino de línguas quanto em outras competências escolares. Pensar estratégias de ensino da língua inglesa para os estudantes indígenas é confrontar a problemática realidade do ensino público no País.

Referências

ALMEIDA, S. A. *A educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural: um estudo sociolinguístico das aldeias São José e Mariazinha*. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins/UFT, Araguaína, Tocantins, 2011.

AOKI, N. P. P. *Educação escolar indígena: aquisição da língua inglesa pelos alunos Apinayé de São José e Mariazinha*. 2013. 169 f. (Mestrado em Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins/UFT, Araguaína, Tocantins, 2013.

ASSIS-PETERSON, A. A. de; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópio*, v. 5, n. 1, p. 5-14, jan/abr 2007. Disponível em: revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5616/2818. Acesso em: 12 mar. 2019

BARROS, V. M. *Potencialidades Sul-mato-grossenses: tudo sobre os municípios de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande/MS: Editora Oeste, 2008.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb2017)*. [Online]. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206. Acesso em: jun. 2019.

BRAND, A. J.; CALDERONI, V. A. M. O. Ambivalências na identidade de estudantes indígenas em Campo Grande, MS. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, p. 61-72, Jan/Jun

2010. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/brand-calderoni.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2019.

BRASIL. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar*. Brasília: MECSEF/DPEF, 1994.

BRITISH COUNCIL. *O Ensino de inglês na educação pública brasileira*. [Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE]. São Paulo, 1ª ed. 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf Acesso em: 22 abr. 2017.

BRITO, M. H. de P.; ARRUDA, N. A. de O. de.; CONTRERAS, H. S. H. Escola, pobreza e aprendizagem: reflexões sobre a educabilidade. EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação. PUCPR, 26 a 29/10/2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21930_10055.pdf Acesos em: 22 nov. 2018.

CRYSTAL, D. *The cambridge encyclopedia of the english language*. Cambridge: CUP, 1997.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. Second edition. New York: Cambridge University Press, 2003. Disponível em: http://culturaldiplomacy.org/academy/pdf/research/books/nation_branding/English_As_A_Global_Language_-_David_Crystal.pdf Acesso em: 7 dez. 2018.

DALLA VECCHIA, A. Paisagem linguística como instrumento de políticas linguísticas em uma colônia de imigração suábica/alemã. *ESTUDOS LINGUÍSTICOS*, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 638-650, 2016. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/652/1052> Acesso em: 3 jun. 2019.

DINIZ, M.; VASCONCELOS, R. N. *Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores*. Belo Horizonte, 2004.

EDUCATION FIRST (EF). *Índice de proficiência em inglês da EF 2012*. 2012. Disponível em: http://www.ef.com.br/~media/efcom/epi/2012/full_reports/ef-epi-2012-report-br-1r Acesso em 26 out. 2017.

FARACO, C. A. Questões de política de língua no Brasil: problemas e implicações. *Educar em Revista*, n. 20, p. 13-22, 2002. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1550/155018102003.pdf> Acesso em: 13 fev. 2017.

FAUSTO, C. *Os índios antes do Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

FERREIRA, A. C. *Tutela e resistência indígena: etnografia e história das relações de poder entre os Terena e o Estado brasileiro*. 2007. 420 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ/PPGAS-MN, Rio de Janeiro, 2007.

FORTES, L. Discursividades sobre o ensino “bilingue” (português/inglês): acontecimento, memória, subjetividade. In: Associação de Linguística Aplicada do Brasil – *Anais Eletrônicos do 10º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. 2013. Disponível em:

<http://www.alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS2013/fortes.pdf> Acesso em 22 set. 2017.

FRANCHETTO, B. Línguas silenciadas, novas línguas. *Instituto Socioambiental*, agosto de 2016. Disponível em:

https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas_silenciadas_novas_l%C3%ADnguas

Acesso em: 22 maio. 2019.

GEBRAN, R. A. (org.). *Contexto escolar e processo ensino aprendizagem*. São Paulo: Arte e Ciência Editora, 2014.

GLOBOG1MT. Índios estudam inglês para receber turistas em aldeia em Tangará da Serra (MT): Projeto começou há três meses e deve durar cinco anos, segundo os professores. Indígenas querem aprender o idioma para atender os turistas. 06/07/2017 *G1 Globo/Mato Grosso/MT*. Disponível em: <https://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/indios-estudam-ingles-para-receber-turistas-em-aldeia-em-tangara-da-serra-mt.ghtml>. Acesso em: 22 fev. 2019.

GRUPIONI, L.D.B. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: LOPES DA SILVA, A.; GRUPIONI, L. D. B. (orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, p. 481-493, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA/IBGE. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em:

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_gerais_indigenas/default_caracteristicas_gerais_indigenas.shtm Acesso em: 13 mar. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA/IBGE. *Atualização dos dados do IBGE de 2010*. 2016. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/apps/atlas_nacional/ Acesso em 7 fev. 2017.

JESUS, Sônia Meire S. A. de Jesus; TORRES, Lianna de Melo. Educação e Movimentos Sociais: tensões e aprendizagens. In FREITAS, Anamaria G. Bueno de; SOBRAL, Maria Neide. *História e memória: o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe*. (1968-2008). São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

LE BRETON, J-M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 12-26.

LÉVI-STRAUSS, C. A ciência do concreto. In: *O pensamento selvagem*. Campinas, SP: Papirus, 1989. p. 15-49.

LOUKOTKA, C. *Classification of South American Indian Languages*. In: Johannes Wilbert (ed.). Los Angeles: University of California, 1968.

LUCCHESI, D. História do contato entre línguas no Brasil. In: LUCCHESI, D., BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (orgs.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 41-73.

MAHER, T. M. *Ser professor sendo índio: questões de língua(em) e identidade*. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP,

Campinas/SP, 1996. Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_5668da0ab0e143566e50dea9d309e083 Acesso em: 12 jan. 2017.

MAHER, T. M. POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS E POLÍTICAS DE IDENTIDADE: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, p. 33-48, Jan/Jun 2010. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/maher.pdf>. Acesso em: 28 maio. 2019.

MONTEIRO, D. C. Tendências de pesquisa em ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira no Brasil: 2005-2009. *Estudos Linguísticos*, v. 41, n. 2, n. 2012, p. 495-508, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/125232> Acesso em 15 nov. 2017.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papyrus, 2013.

MUNDURUKU, D. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. In: SILVA, F. L. da.; MOURA, H. M. de H. (org.). *Direito à fala - a questão do preconceito linguístico*. Florianópolis: Insular, 2000, p. 83-92.

OLIVEIRA, G. M. (org.). *Declaração universal dos direitos linguísticos: novas perspectivas em política linguística*. Campinas: Mercado de Letras; ALB; Florianópolis: IPOL, 2003.

OLIVEIRA, L. A. *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), da OCDE*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_fi nal_baixa.pdf Acesso em 3 nov. 2018.

ORTIZ, R. *Mundialização: saberes e crenças*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PAIVA, C. G. Brasil: nação monolíngue?. In: ARAÚJO, J. C. de.; PEREIRA JÚNIOR, J. de S.; PEREIRA, L. S.; RODRIGUES, R. J. P. (orgs.). *Ensaio sobre impactos da Constituição Federal de 1988 na sociedade brasileira*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2008.

RICARDO, F.; RICARDO, B. (orgs.). *252 povos indígenas no Brasil*. São Paulo: Editora Instituto Socioambiental (ISA), 2017. Disponível em: <https://loja.socioambiental.org/povos-indigenas-no-brasil-2011-2016.html> Acesso em: 22 fev. 2017.

RODRIGUES, A. D. As outras línguas da colonização do Brasil. 500 anos de História Linguística do Brasil. In: CARDOSO, S.; MOTA, J. M.; SILVA, R. V. (orgs.). *Quinhentos anos de história linguística do Brasil*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, p. 143-161, 2006.

RODRIGUES, A. D. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 35-38, June, 2005.

RODRIGUES, A. D. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. *DELTA*, v. 9, n. 1, p. 83-103, 1993.

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

RODRIGUES, F. dos S. C. *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. 2010. 342 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo/ Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. São Paulo, 2010.

SANTOS, K. C. dos. Construção multicultural: reflexões sobre políticas alternativas para o ensino de língua estrangeira. 2002. 144 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SAPIR, E. *Language: an introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace, 2004.

SIQUEIRA, S. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. *Revista Inventário*, n. 4, jul. 2005.

SOUZA, S. A. F. de. *O movimento de sentidos sobre as línguas estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação*. 2005. 244 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP/IEL, 2005.

SOUSA, G. de N. e. *Entre línguas de negócios e de cultura: sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a espanhola*. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2007.

SPOSATI, R. Indígenas são chamados de “sujos”, “fedidos” e expulsos da sala de aula. *Pragmatismo/Político*. 19/mar. 2013. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2013/03/indigenas-sao-chamados-de-sujos-fedidos-e-expulsos-de-sala-de-aula.html>. Acesso em: 12 abr. 2018.

VARGAS, V. L. F. *A dimensão sociopolítica do território para os Terena: as aldeias nos séculos XX e XXI*. 2011. 188 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense/UFF, Niterói/RJ, 2011.