

## **SIMPÓSIO 38**

### **VARIEDADES ÉTNICAS DO PORTUGUÊS: CARACTERÍSTICAS DO PORTUGUÊS COM INFLUÊNCIA DE UMA PRIMEIRA LÍNGUA (L1) E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO**

Línguas em contato com o português, sendo a L1 usada no processo de aquisição, simultânea ou sucessivamente, apresentam variedades linguísticas únicas, singulares, as chamadas variedades étnicas, ainda pouco exploradas no universo das variedades ora existentes. As características dessas variedades ocorrem nos vários âmbitos da língua portuguesa e mostram a influência da L1 na prosódia, fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática (eventos de fala). O objetivo geral desse simpósio é trazer à luz essas variedades apontando como elas diferem das atualmente reconhecidas. As variedades do português indígena (em cada uma de suas etnias), do português árabe, do português alemão, do português japonês, do português italiano, do português inglês, do português espanhol são algumas dessas variedades, entre outras, que poderão ser tratadas dentro das diversas teorias que lhes dão suporte. O objetivo específico é fornecer subsídios para o ensino de língua portuguesa aos falantes dessas variedades.

#### **COORDENAÇÃO**

**Silvia L B Braggio**

Universidade Federal de Goiás

silvialbb@terra.com.br

**Heloisa A B de Mello**

Universidade Federal de Goiás

heloisabrito@brturbo.com.br

## A AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS ESCRITO PELA CRIANÇA XERENTE AKWÉN: ASPECTOS COGNITIVOS, SOCIOLINGÜÍSTICOS E EDUCACIONAIS

Silvia Lucia Bigonjal BRAGGIO (UFG/CNPq)<sup>726</sup>

**Resumo:** Meu objetivo geral nesse artigo é tratar do contato entre o português e a língua xerente akwén e da influência que essa língua exerce sobre o português. A análise e a descrição são feitas a partir de um texto infantil de uma criança xerente akwén adquirindo o português como segunda língua. Por meio de uma análise estrutural do texto, aponto o papel das estratégias de aquisição pela criança para a aquisição de uma segunda língua. Meu objetivo específico é contribuir para a área de estudos de línguas em contato e para políticas de língua e educacionais do povo akwén.

**Palavras-chave:** Línguas em Contato; Bilingüismo Individual e Social; Aquisição de segunda língua sucessiva

### 1. Introdução

Pesquisas sobre o bilingüismo individual e social têm sido cada vez mais instigantes nas últimas duas décadas, vinculadas a duas principais vertentes: a dos estudos de natureza sociolinguística e a das ciências cognitivas (incluindo a neurolinguística). Destacam-se no cenário atual, pelas produções recentes, Grosjean, 2010; De Groot, 2011; Gardner-Chloros, 2011; Cook e Basseti, 2011 e pelas produções clássicas, retomadas pela etnossintaxe, destacam-se Hymes (1967, 1974), Gumperz (1968) e Fishman (1969, 1977, 1991, 2000). Todavia, segundo Gardner-Chloros (2011) são poucos os estudos que se vinculam às duas vertentes. No Brasil esses estudos ainda são incipientes, principalmente no que diz respeito às línguas indígenas em contato com o português. Esse artigo tenta trazer à luz as estratégias de aquisição de uma segunda língua, na modalidade escrita, de forma sucessiva, da língua nativa de uma criança indígena. Considera-se que há uma interconexão entre o processo de aquisição e a situação sociolinguística, pois ao passar de monolíngüe a bilíngüe, a fala e a escrita da criança apontam indícios sobre como o cérebro/mente opera na aquisição de uma segunda língua. Nesse artigo trato particularmente da influência da língua xerente akwén no processo de aquisição sucessiva da língua portuguesa escrita por uma criança akwén. A fim de alcançar meus objetivos analiso um texto escrito da criança, em fase de aquisição do português como segunda língua sucessiva, oriundo de um banco de dados com 200 textos, por mim organizado, que foi elaborado durante um ano letivo no processo de letramento em português. A fim de manter todos os indícios desse processo, os textos não foram corrigidos e borrachas para apagar não foram utilizadas. A produção espontânea foi privilegiada durante todo o processo. A análise do texto, na metodologia de análise de conteúdo, leva em consideração as duas línguas nos seus aspectos estruturais. Os resultados apontam que as estratégias de aquisição operam de acordo com as diversas situações de bilingüismo e devem ser consideradas positivas não só nos seus aspectos cognitivos como na sua operacionalização na educação escolar indígena. Espera-se que esse artigo possa contribuir para os estudos na área de línguas em contato e para políticas de língua e educacionais do povo xerente akwén.

---

<sup>726</sup> Silvia Lucia Bigonjal Braggio é professora titular de lingüística da Faculdade de Letras da UFG, Goiânia, Brasil. Este artigo faz parte do processo300854/2009-9, CNPq. Pesquisadora ID do CNPq. E:mail: silvialbb@terra.com.br, silvia.braggio@pq.cnpq.br

A fim de esclarecer a utilização da linguística cognitiva (incluindo aspectos da neurolinguística) e da sociolinguística em meu trabalho, apresento brevemente cada um dos paradigmas, pois os julgo necessários para a apresentação das questões, da metodologia, da análise dos dados e dos objetivos.

## 2. Breve apresentação dos paradigmas e o bilinguismo individual e social

Os estudos e pesquisas sobre bilingüismo a partir de finais do século vinte vêm tomando grande impulso na lingüística. Duas vertentes têm se distinguido: a das ciências cognitivas e a da sociolinguística. A primeira vertente focaliza a natureza e funcionamento do cérebro/mente bilíngüe e a segunda vertente a dos aspectos sociais das comunidades bilíngües. É o que discuto a seguir.

### 2.1. A vertente da linguística cognitiva

De Groot (2011) em trabalho seminal sobre as pesquisas do cérebro bilíngüe traz à luz não só uma descrição dessas pesquisas, como seus autores e resultados, além de compará-las e interpretá-las. A partir desse trabalho levantei os aspectos considerados mais relevantes.<sup>727</sup> Os cognitivistas questionam como as línguas são armazenadas, processadas, decodificadas e memorizadas no cérebro. Uma das principais e intrigantes questões que os levam a estudar o cérebro bilíngüe sadio (além de pesquisas dedicadas a cérebros com trauma, principalmente em afásicos) refere-se à capacidade do bilíngüe de falar na forma monolíngüe nas duas línguas, mas também misturá-las em codeswitchings (alternância de línguas). Em vista disso, questionam se as duas línguas estão localizadas no hemisfério esquerdo do cérebro (como se assume para os monolíngües); se estão, como estão estruturadas; ou se há relação com o hemisfério direito, já que alguns estudos apontam que a metáfora e a ironia no monolíngüe também recorrem a este hemisfério (DE GROOT, 2011). Partindo dessa questão originária, as pesquisas sobre lateralização passam a ter proeminência sobre outros aspectos do bilingüismo no cérebro, o que leva Paradis (2004) a propor novos caminhos para as pesquisas neurolinguísticas sobre o cérebro bilíngüe. Obviamente, para se pesquisar cérebros sadios, de falantes vivos, as pesquisas são de natureza experimental, não invasivas e aplicadas por meio de testes/técnicas/métodos, denominados alguns de paradigmas, que vão de simples a bastante complexos. Os testes são feitos em laboratórios com falantes bilíngües que recebem vários tipos de estímulos, dependendo de cada tipo de teste, para a detecção das línguas no cérebro: visuais, auditivos, imagens as mais variadas, leitura, tradução, palavras em pares, palavras gramatical e semanticamente incorretas, caracteres logográficos, nomeação de figuras, números, cores etc.

Nesse artigo apoio-me principalmente nessas pesquisas e nos autores mais recentes que tratam do bilinguismo na linguística cognitiva: De Groot (2011); Paradis (2004); Cook e Bassetti (2011) Grosjean (2010) Gardner-Chloros (2011), sendo que os dois últimos também se encaixam na sociolinguística.

A maioria dos trabalhos, embora seus autores não tenham chegado a conclusões definitivas, como é de se esperar, já que questionamentos levam a outros questionamentos e à crítica dos métodos nas diferentes correntes teóricas, mostra que os seus resultados têm aumentado a capacidade de conhecermos um pouco mais sobre o cérebro bilíngüe. Grande parte dos pesquisadores concorda que: (i) a maioria dos enunciados dos falantes bilíngües difere da dos monolíngües, (ii) assim como para o monolíngüe, a localização da segunda língua também ocorre no hemisfério esquerdo do cérebro, mas embora em grau menor, ocorre

<sup>727</sup> Esses aspectos e as questões por mim elaboradas referem-se à minha percepção sobre o tema.

também no hemisfério direito; (iii) de alguma forma os bilíngües conseguem falar de maneira monolíngüe porque possuem um mecanismo de controle (*Control System- CS*) que inibe parcialmente a outra língua e é este mesmo mecanismo que, parcialmente desativado, permite que as duas línguas sejam usadas ao mesmo tempo (veja Paradis, a seguir); (iv) no caso da aquisição sucessiva a primeira língua adquirida é ativada e serve de suporte para a aquisição da segunda língua.

Dentro da perspectiva de meu trabalho, conjugando a linguística cognitiva com a neurolinguística é Paradis (2004) quem me dá suporte. Para o autor as duas línguas (ou sistemas) interagem por meio de conexões neurais entre os dois hemisférios e estão parcialmente unificados e parcialmente separados. Os *links* entre as línguas aumentam à medida que a proficiência nas línguas também aumenta. Essa premissa implica que a aquisição de uma nova língua exige do cérebro um trabalho gradual, na medida em que o falante a vai incorporando, ou seja, exige tempo. Grosjean (1994), já apontava a direção que as ciências cognitivas viriam a tomar sobre o bilinguismo no cérebro/mente, o das interconexões entre o seu lado esquerdo e o seu lado direito, assunção mantida em 2010.

É importante observar que embora a concordância dos diferentes pesquisadores nem sempre seja sem conflitos, o interesse nessa área da lingüística vem aumentando consideravelmente. Neurocientistas que trabalham outros tópicos, que são também linguagem, por exemplo, a música, como Levitin (2010), afirma que o hemisfério direito do cérebro também está envolvido no seu armazenamento, decodificação, memorização, produção. Outros neurocientistas, como Nicolelis (2011), por exemplo, afirma que qualquer incorporação de uma nova ferramenta ao cérebro, seja ela qual for, o leva a ter que se reorganizar, estrutural e funcionalmente para operá-la, o que está em concordância com o aspecto *tempo* na proposta de Paradis. E mais, que qualquer mudança na introdução de uma nova tecnologia que leve a revoluções, industrial ou digital, também carrega consigo mudanças socioculturais, as quais, por sua vez, influenciam no uso da língua e na situação sociolingüística. Dessa forma, uma nova língua vista como ferramenta, exige do cérebro o trabalho de incorporação às estruturas e funções anteriormente adquiridas e o tempo é um dos fatores essenciais. Esta vertente, pela natureza de seu recorte, trabalha com o indivíduo bilíngüe e, no meu trabalho, é direcionada ao bilingüismo sucessivo.

## 2.2. A vertente sociolingüística

A segunda vertente, a sociolingüística, pela sua própria natureza, trabalha com a sociedade bilíngüe. Uma das principais questões é saber o que ocorre quando duas (ou mais) línguas entram em contato: quem fala o que, em que língua, onde, quando, como e por que. As pesquisas sociolingüísticas sobre sociedades bilíngües vêm ocorrendo a partir de 1960. Podem ser de natureza qualitativa, quantitativa ou de ambas (GARDNER-CHLOROS, 2011). Três autores clássicos revelam-se fundamentais na compreensão dessa vertente. As pesquisas qualitativas fundamentam-se principalmente em Dell Hymes (1967, 1974) e Gumperz (1968). Hymes, ao postular a noção de competência comunicativa, diferencial para cada indivíduo, dá suporte para entendermos a aquisição de uma segunda língua como um processo existente em um continuum, gradual e não de forma abrupta, relacionada aos eventos de fala dentro de uma determinada situação sociolingüística. É importante observar que Hymes não deixa de lado a competência gramatical, mas como o foco está nas interações entre os indivíduos, estas devem ser vistas no contexto situacional em que ocorrem. Gumperz (1968), por sua vez, consolida essa forma de analisar os eventos propondo a concepção de comunidade lingüística e o caráter discursivo da(s) língua(s) entre os falantes. As pesquisas de natureza quantitativa fundamentam-se principalmente em Fishman (FISHMAN, 1969) que elaborou os parâmetros para a análise das funções das duas línguas em uma comunidade bilíngüe, assim como do

conhecimento, do uso e das atitudes de seus falantes com relação às línguas em diferentes domínios sociais. Os usos das línguas dão proeminência ao tópico, local e interlocutores. Para Fishman (2000) e também para Crystal (2000), quando uma língua deixa ser passada para a próxima geração, é preciso um esforço muito grande para retomá-la. A noção de *diglossia* para comunidades bilíngües elaborada pelo autor, a partir da noção originária de Ferguson em 1959 para comunidades monolíngües, foi um passo importante para a verificação do status das línguas em contato naquelas comunidades. Além do mais, Fishman é um dos principais proponentes das *tipologias sociolinguísticas* que abarcam os inúmeros fatores extralinguísticos que podem estar levando uma língua à sua obsolescência e perda ou se a língua está vitalizada (FISHMAN 1977, 1991, 2000).

Em 1984, quando trabalhei com os Kaingang (BRAGGIO 1986), observei que havia uma situação de diglossia da língua escrita em português sobrepondo-se ao Kaingang oral em várias funções e domínios sociais.

Sobre essa vertente veja especialmente os hoje livros clássicos organizados por Giglioli (1972) e Blount (1974) que dão uma visão histórica de seus autores.

Gardner-Chloros (2011) aponta, ainda, que as pesquisas sociolinguísticas podem ser enriquecidas se elaboradas em conjunto com as ciências cognitivas.

Além disso, postulo que a palavra chave nas pesquisas sociolinguísticas é *uso*, pois acredito que, dada uma situação sociolinguística assimétrica, há sempre a influência de uma língua sobre a outra, da mais usada (ou falada) sobre a menos usada. Ou seja, há uma língua que domina a outra nas diferentes situações sociolinguísticas. O processo de aquisição de segunda língua de modo sucessivo dá suporte a essa assunção. Na verdade, o cérebro/mente do falante possui uma capacidade extraordinária para operar com duas ou mais línguas nas diferentes situações sociolinguísticas que sofrem influências do contato com variados graus de intensidade.

As definições sobre o que seja o indivíduo bilíngüe na sociolinguística têm acompanhado o desenvolvimento da lingüística a partir do fim da primeira metade do século 20. Assim sendo, ora são altamente restritivas, ora muito amplas. Nesse texto adoto a perspectiva que assumo como a mais adequada: um indivíduo bilíngüe é aquele que usa (fala) duas línguas no seu cotidiano e, portanto, tem conhecimento das duas línguas e sabe como usá-las em diferentes situações de interação social. Quando adoto a palavra uso, postulo que juntamente com a competência gramatical há a competência comunicativa, ou seja, o conhecimento do uso das línguas nos diferentes eventos de fala (HYMES, 1967), a competência funcional, (i.é) o conhecimento do uso das línguas nas diferentes funções (HALLIDAY, 1969), juntamente com a competência discursiva (GUMPERZ, 1968). Essas competências operam conjuntamente em um continuum e seus falantes não são polarizados em mais ou em menos bilíngües, ou seja, são bilíngües na medida em que atendam às necessidades do indivíduo bilíngüe nas suas sociedades. Logo, quando se afirma que o falante tem conhecimento das duas línguas admite-se que o processo de se tornar bilíngüe se dá através de estágios, em um continuum, de forma gradual, o que condiz com a vertente da lingüística cognitiva (e neurolingüística).

Portanto, todo indivíduo bilíngüe que adquire uma segunda língua (doravante L2), sucessivamente, tem, a partir de sua primeira língua adquirida (doravante L1), formas únicas, singulares, de falar a L2.

Já na sociedade, quando da instauração de uma nova língua ao grupo monolíngüe, observa-se um continuum gradual de bilingüismo incipiente (*incipient bilingualism*) à de bilingüismo alto (*high bilingualism*). Ou seja, um grupo monolíngüe em sua L1, em contato com uma L2 passa, na maior parte das vezes, de bilingüismo incipiente a bilingüismo alto e pode chegar à situação limítrofe de ser monolíngüe na L2, em parte pela percepção/atitude com relação à *valoração* das línguas em seu ambiente. Este último caso geralmente acontece

quando uma geração +jovem adquire as duas línguas simultaneamente, ou a L2 antes da L1, tem contato constante com a L1 e a usa com mais frequência, ou seja, a manutenção de sua língua pode não ser vista como prioridade.

A partir dessas assunções é que, por meio dos dados que apresento, faço considerações que julgo relevantes para as línguas minorizadas já que, é claro, a aquisição e conhecimento de duas línguas permitem ao falante saber como usá-las nas diferentes situações de comunicação. Ou seja, é necessário que o falante bilíngüe compreenda que para se comunicar com determinadas pessoas precisa saber a(s) sua(s) língua(s). Em situação de contato o ideal seria que a aquisição se desse da forma mais *natural* possível, a fim de que os cérebros/mentes das crianças possam ser ativados por meio de *estratégias de aquisição*, ou seja, as formas de adquirir uma ou mais línguas. Tanto no caso da criança quanto do adulto, há um caminho de construção individual, singular, que só os próprios falantes podem fazer. No caso da criança, o papel do adulto e das outras pessoas no seu ambiente é fundamental, pois é por meio da interação, da relação com essas pessoas, ou *interação interpessoal*, que ela vai adquirir e desenvolver sua(s) língua(s), no nível *intrapessoal*. Na verdade, a interação é de vital importância para que qualquer falante desenvolva todas as estratégias necessárias para a aquisição de uma L2.

No que diz respeito às influências mútuas das línguas, estas não ocorrem somente no período da aquisição. Elas acompanham o bilíngüe durante toda sua vida, mas de formas diferentes, como uma *estratégia da conversação*, ou seja, mesmo que se postule que as duas línguas possam estar em sistemas supostamente separados é possível misturá-las em uma conversação entre falantes bilíngües por diferentes razões (GROSJEAN, 1982, 1994, 2010). Também, quando a aquisição é sucessiva, marcas da L1, nos vários níveis linguísticos, podem acompanhar o falante por toda a sua vida. Todavia, segundo Cook e Basseti (2011) não se conhece casos em que este último fator afete a compreensão com falantes monolíngües na L2.

No item seguinte trato de alguns aspectos do bilingüismo por serem recursivos nos paradigmas por mim utilizados.

### 2.3. Dados de aquisição de segunda língua sucessiva e seus efeitos

Tanto a criança que adquire uma língua, como a que adquire duas, apresenta o mesmo processo de aquisição, ou seja, passa dos níveis considerados simples para os complexos (GROSJEAN, 1982, 2010) o que corrobora as premissas da linguística cognitiva (e da neurolinguística). Nesse processo, a criança tem que fazer a distinção do uso dessas línguas nos diferentes eventos comunicativos. Estudiosos que trabalham com o assunto veem mostrando que há aspectos em situações de bilingüismo sucessivo de línguas em contato que são reiteradamente encontrados e se referem ora ao indivíduo, ora ao grupo (bilingüismo no indivíduo e bilingüismo na sociedade). No bilingüismo referente ao indivíduo observa-se que: (1) A L1 dá suporte para a aquisição da L2; (2) Logo, há marcas lingüísticas (indícios) da L1 na L2; (3) Em um continuum de desenvolvimento da L2 os indícios da L1 podem se tornar menos freqüentes; (4) Se o uso da L1 e da L2 for equilibrado as línguas começam a mostrar características próprias de cada língua; (5) Se essa situação se mantém a L1 e a L2 começam a ser utilizadas em eventos de fala próprios de cada uma e embora as línguas mostrem influências mútuas, elas não comprometem os seus próprios espaços de uso. Todavia, em situações sociais de bilingüismo assimétrico, principalmente com grupos indígenas, com uma L2 mais forte do que uma L1, sendo aquela situação de equilíbrio altamente improvável, pode se observar que: (1) A L2 passa a ocupar lugar em eventos de fala típicos da L1; (2) Nesse caso, há fortes indícios de que a L1 passe a emprestar da L2, não ocorrendo o inverso, da L2 emprestar da L1; (3) Os empréstimos da L1 para a L2 passam a ser de tipos diferentes; (4) Dado que duas línguas geralmente não ocupam os mesmos espaços conversacionais, uma

língua considerada mais forte, de mais prestígio, a L1, pode sobrepor-se à outra, a L2 e, (5) Nesse caso, a língua minorizada resiste ou é deslocada pela mais forte. Segundo Hamel (1988), a diglossia caracteriza-se sempre por uma relação de conflito entre duas línguas e quando instalada sempre sobrepõe uma língua sobre a outra. Em meu ponto de vista a diglossia é causa e efeito de uma situação de conflito.

A apresentação dessas vertentes deixa clara a minha disposição em fundamentar esse artigo nas vertentes da linguística cognitiva (incluindo aspectos da neurolinguística) e da sociolinguística, já que me foi possível abordar o tema, *línguas em contato*, na análise e descrição dos dados, com mais propriedade, por meio delas.

#### 4. Objetivos gerais e específicos: questões a serem respondidas

A fim de alcançar meus objetivos parto da descrição e análise de um texto escrito por uma criança akwén adquirindo o português na escola utilizando principalmente o paradigma indiciário (GINZBURG, 1983), a fim de detectar os elementos significativos, considerados marginais em outras metodologias, colocando-os como os que realmente iluminam uma análise de conteúdo do texto escolhido.

As questões de pesquisa que norteiam meu trabalho são:

- (i) Que estratégias de aquisição ocorrem no processo de adição de uma L2 a uma L1?
- (ii) Quais são as marcas linguísticas da influência da L1 na L2?
- (iii) Como essas marcas podem ser utilizados na otimização da educação escolar indígena?

#### 5. Análise dos dados: uma breve introdução

Os xerente akwén vivem em duas áreas demarcadas, homologadas e registradas em cartório, na região de Tocantínia, no estado do Tocantins. Perfazem por volta de 3.500 indivíduos, em 56 aldeias, com uma porcentagem de 10% deles vivendo na cidade de Tocantínia, a mais próxima às áreas. Sua língua é classificada dentro da família Jê, do tronco Macro-Jê (RODRIGUES, 1986). A língua é basicamente aglutinante e do tipo SOV (sujeito-objeto-verbo). As análises já levadas a efeito (BRAGGIO, 1995, 1997, 1998, 2005, 2010) mostram que os xerente akwén apresentam uma situação de bilinguismo alto com a língua nativa sendo a mais utilizada nas áreas. Com o contato cada vez mais intenso com a sociedade envolvente a aquisição do português oral e escrito é visto como uma necessidade vital pelos akwén. Há escolas nas diferentes aldeias onde as crianças aprendem a ler e a escrever em sua língua pelo período de dois anos e a seguir são introduzidas ao português. Os professores da primeira fase são indígenas da mesma etnia. No entanto, há pais que preferem que seus filhos estudem em escolas da cidade de Tocantínia para adquirir português. Há crianças frequentando, inclusive, a creche onde os professores não falam a língua xerente.

##### 5.1. Análise dos dados coletados: a influência do Xerente-Akwén no português

Nesse item utilizo o texto de uma criança de 07 anos adquirindo o português como L2 na escola, local onde basicamente ela adquire o português como L2 oral (com exceção de algumas situações na própria área) e escrita. Os textos foram escritos de forma espontânea, com temas relacionados ao cotidiano da criança e não foram corrigidos para que eu pudesse analisar o processo de aquisição de cada criança.<sup>728</sup> Fica evidente que a criança usa a sua língua nativa para dar suporte à aquisição de sua L2 e, como afirmei anteriormente, essa

<sup>728</sup>. A professora Edite Smikidi foi responsável pela disciplina. A abordagem utilizada foi a da sociopsicolinguística. O projeto foi elaborado e financiado com BPQ do CNPq.

estratégia de aquisição ocorre de forma gradual entre os bilíngues e estão de acordo com as vertentes por mim utilizadas. Como a L1 é a língua mais usada, muitos aspectos da L1 influenciam o português. Portanto, é normal que em um dado momento de sua aquisição, a língua portuguesa apareça com indícios daquela língua, tratados com a análise de conteúdo da L1 com relação ao português e do paradigma indiciário, em que dados que não seriam relevantes em outros tipos de análise, mas considerados meros erros, são altamente significativos para visualizar como o cérebro/mente da criança opera nas estratégias de aquisição da L2 sucessiva. Vejamos o exemplo:

a fruta  
 a o caju começa da agosto e piqui também vai cai setembro  
 o macauba também javai começa de cai  
 e nois costa come toda as fruta  
 é também burimti também todos animais  
 costa come as fruta muito gostoso todos  
 amgente vai para aça as frusta  
 amgente costuma caça

a fruta

1. **a** o caju começa  $\emptyset$ (**a**) da/cai $\emptyset$ (r) (sobrescrito-refacção)  $\emptyset$ (**em**) agosto
2. e piqui também vai cai $\emptyset$ (r) (**em**) setembro
3. **o** macauba também **javai** come(s)ça $\emptyset$ (r) **de**(a) cai $\emptyset$ (r)
4. e nois **costa** $\emptyset$ (mos) (**de**) come $\emptyset$ (r) toda $\emptyset$ (s) as fruta $\emptyset$ (s)
5. é também burimti também todos  $\emptyset$  (os) animais
6. **costa** $\emptyset$ (m) (**de**) come $\emptyset$ (r) as fruta $\emptyset$ (s) muito gostoso(as) todo
7. **amgente** vai para aça( achar) as frusta $\emptyset$ (s)
8. **amgente** costuma caça $\emptyset$ (r)

Através desse texto pode-se realmente observar que a língua oral dominante da criança é a indígena, manifestando seus indícios no processo de aquisição da língua portuguesa escrita (e também oral, como tenho verificado):

*Gênero.* Na linha 1 percebe-se claramente que a criança está elaborando sobre a noção de gênero, quando marca os dois gêneros para a palavra caju (o caju), fato explicável pela não-marcação morfológica de gênero no Nome em sua língua, como em:

da=kra  
 dele(a) filho  
 dele(a) filha



“ Filho(a) dele(a)”.

I=siwake nãto wara.  
 Meu amigo agora correr  
 Minha amiga agora correr.  
 Meu/Minha amigo(a) corre.

Fora do contexto, o sexo para animais e não o gênero é o marcado:

Huku krê = onça macho	Sika krê = galo
Huku simpikõ = onça fêmea	Sika krapre = galinha

Veja na linha 2 a não-marcação em piqui (**o** piqui) e na linha 3 **o** macauba ( a macaúba), mas com frutas, a palavra mais *usada* no texto, o gênero é marcado (+ fem.) da forma convencional. É importante notar que os animais que dão crias, são vistos como do sexo feminino, assim como as árvores que dão frutos. Melatti (1978) aponta este último aspecto entre os Timbira Krahó, também do tronco lingüístico Macro Jê.

*Tempo, Modo, Aspecto.* Ainda na linha 1 note-se a refacção de cai (cair) escrito sobre da (dar) em que a criança elabora sobre o significado entre "a fruta **cair** em agosto" ou "a fruta **dar** em agosto". Sua opção pelo cair mantém-se nas linhas 2 e 3. Ainda na linha 1 pode-se observar o não uso das preposições em "começar **a** " e "cair **em** " , o que ocorre também nas linhas 4 e 6. Pelo texto, a escolha que a criança faz quando tem que se decidir por uma preposição é o uso de **de** , linha 3, "começa de cai" (começa a cair). O não uso das preposições, ou o uso de **de** em lugar de outras, é muito comum entre as crianças e adultos. É importante observar-se também que a língua opera com posposições como em:

Wa za Goiâni**ku** kri mõi  
 Eu +futuro Goiânia para casa ir  
 "Eu vou para a casa em Goiânia".

Para os falantes de português como L2 (ou de bi(multi)lígües em geral), sabe-se que uma das áreas de atrito ente as línguas é o uso das preposições. No caso do xerente, basicamente uma língua aglutinante, como há posposições, e algumas com mais de um significado, há mais influências da L1 que permanecem na fala dos adultos.

*Pluralização.* Observe a linha 4: "e noi costa come toda as fruta" ( e nós gostamos de comer todas as frutas). Além de poder ser uma marca do português regional a não flexão morfológica no verbo gostar (gostamos) no plural quando o pronome é marcado (+ plural) antecedendo o verbo, nois (nós); é importante notar que nas classes verbais do xerente não há marcação morfológica (ou flexões). Por exemplo: quando no plural, a marcação é feita nos pronomes que o antecedem:

Krê - plantar

Wa	krê
eu	plantar
"Eu planto".	

Tanõri	krê
Eles(+ de um )	plantar
"Eles plantam".	

Exceto na linha 5, onde "todos animais" é marcado (+ plural + masc.), embora com a ausência de **os**, e na linha 4, em que o segundo elemento é o marcado "toda as fruta" (todas as frutas), todas as marcações de plural são no primeiro elemento, linhas 6 e 7, típicas do português regional, ou da variedade coloquial de várias partes do Brasil. Veja no xerente akwén o seguinte exemplo:

Hukurê      wakdû.  
gato          preto  
"O gato é preto".

Hukurê          nōri          wakdû.  
Gato            (+de um)    preto  
"Os gatos são pretos".

*Grafofônica*<sup>729</sup> (código escrito convencionalizado, fonema, segmentação). Observe o uso da letra "c" em "costa" (gosta, utilizado duas vezes). Em xerente akwén, não há o fonema /g/ como em "gato"; logo, tanto na língua oral quanto escrita, a criança usa o fonema mais próximo do /g/, o /k/, que pode ser representado no português escrito pelas letras "c", quando seguido de "a", "o" e "u", "qu" quando seguido de "e" e "i" e raramente com "k". Portanto, ela usa uma das possibilidades de representação do /k/. A língua também não possui o fonema /ʃ/ que pode ser representado no português escrito por "ch" e "x", como em "achar" e "xampu". A criança, ao falar, usa o fonema mais próximo ao /ʃ/ (o /s/ + retroflexo) que é considerado por Krieger e Krieger (1994) como um som que resulta entre o /s/ e o /ʃ/ do português e representado na ortografia do xerente akwén por "s". O /s/, por sua vez, pode ser representado por inúmeras letras no português "ç", "s", "ss", "c", "z" etc. como em "caçar", "sentar", "pássaro", "cena", "paz". A criança simplesmente escolheu uma das possibilidades desse conjunto, ou seja, em uma escolha não ao acaso, mas possível, e usa essa letra adequadamente em "começa" (linhas 1 e 3) e "caça" (linha 8), quando elas representam o fonema /s/.

A refacção de "começa", primeiramente grafada com "s" (linha 3) mostra o trabalho da criança com esse conjunto de representações consonantais. Ainda sob o aspecto grafofônico temos na linha 5, um "é" ao invés de "e". Na ortografia xerente akwén o /e/ é representado por "ê" e o /ɛ/ por "e", em que "e" é sempre /ɛ/ e /e/ é sempre "ê". O "^" não é um acento do fonema /e/, mas parte inerente dele, um diacrítico. O tratamento dado ao /e/ e ao /ɛ/ na ortografia do português é distinto. Recebem acentos gráficos, ou não, dependendo do lugar que ocupam na sílaba, como em: purê /pu're/, rapé /ha'pɛ/, já as palavras seguintes embora recebam o acento fonológico, não são contemplados na escrita: panela /pa'nela/, dedo /'dedo/, cabelo /ka'belo/ etc. Em meu trabalho com as variedades, [e] e [ɛ] estão em momento de variação, assim como o [o] e o [ɔ]. O tratamento dado ao "e" pela criança indica que ela está elaborando sobre esses "sinais" convencionais que designam as letras. Pode-se notar, ainda, nas linhas 7 e 8 o "amgente" (a gente). O mesmo ocorre na fala da criança e muito comumente em sua língua, quando o /m/ aparece como fonema e grafado como "m", e não como nasalizador de vogais orais. Veja "amsi" (abacaxi), "amke" (cobra) e "romnirnârê" (florzinha). A marcação do "m" pela criança passa pela língua xerente e pela ortografia do português. No caso da segmentação é importante observar que mesmo na escrita akwén a segmentação ainda não é um processo totalmente consolidado. Os professores oscilam na

<sup>729</sup> A grafofônica é tratada com mais detalhe por ser a que é a mais corrigida como erro.

escrita de muitas palavras complexas, ou seja, com elementos com mais de uma função morfológica, ora aglutinando-as, ora separando-as. Podemos notar ainda vários traços do português regional, que não discutimos nesse texto. É importante destacar que cada criança vai apresentar tentativas, indícios, marcas de suas elaborações sobre a escrita que não serão necessariamente iguais para todas as crianças e que são frutos de sua própria experiência com a(s) língua(s) oral e escrita, portanto, singulares, podendo ocorrer em um dado momento e não em outro. Embora o processo do cérebro/mente na aquisição da língua escrita seja o mesmo, cada criança vai elaborar a fala/escrita de forma única, cada uma em seu ritmo.

## 6. Reflexões finais e sugestões para a educação escolar indígena

A maioria das crianças não indígenas adquire o português como L1 na sua forma coloquial oral, nos eventos comunicativos de fala que ocorrem na interlocução com outros falantes, possibilitando-lhes o desenvolvimento não só da língua per se, mas dos usos que ela possui e dos estilos próprios para cada uso. Tais usos permitem que a criança desenvolva uma linguagem coloquial, antes de ser exposta à variedade padrão do português na escola. Além do mais, a escola para as crianças não indígenas segue um processo esperado em suas comunidades. A instituição *educação escolar* faz parte do cotidiano da sociedade envolvente e está nela inserida.

Já para as crianças indígenas a escola ainda não pode ser percebida como algo intrínseco em suas comunidades. Na verdade, ela tem se instaurado nas comunidades indígenas com uma função instrumental, alheia, muitas vezes, às suas reais necessidades.

No que diz respeito à língua, sabe-se que a língua da criança akwén é a sua língua, a L1, a mais usada em sua comunidade de fala, sendo o português a sua L2, adquirida de forma sucessiva, principalmente na escola.

Esse fato fica claro no texto anteriormente apresentado e responde às duas primeiras questões por mim levantadas: (i) A L1 dá suporte e exerce influência nas estratégias aquisição da L2 e (ii) O texto apresenta indícios significativos para que se possa mostrar que isso realmente ocorre e como ocorre.

Portanto, se é na escola que a criança indígena vai ter mais contato com o português, é fundamental que os professores compreendam todos os processos pelos quais passa uma criança adquirindo uma L2 sucessiva e as práticas pedagógicas mais adequadas à sua aquisição e desenvolvimento. Logo, muitas vezes, o que é visto como *erro* e avaliado como tal, são manifestações perfeitamente naturais do processo de se adquirir uma L2 e são elas que operam como *inputs* para que se compreenda o processo de aquisição de uma L2 de forma gradual, mostrando como as crianças a adquirem.

A fim de que isso ocorra é necessário que o professor domine a L1 da criança e possa atuar como um mediador entre a L1 e a aquisição do português. Neste estudo vê-se como o processo de influência da L1 ocorre com a língua xerente akwén. No caso de outra língua indígena, tais como karajá, kaiapó, kadiwéu etc., os indícios não são necessariamente os mesmos. Essa afirmação permite que possamos considerar que seus falantes dominam uma variedade étnica do português: a *Variedade Étnica Português Xerente* (BRAGGIO, 1998), já que a maioria dos adultos akwén possui os mesmos indícios. No caso de outras etnias também haverá variedades étnicas específicas, por exemplo, Variedade Étnica Português Kadiwéu. Portanto, jamais se pode falar de um *português genérico* para as línguas indígenas. Embora o processo de aquisição possa ser o mesmo no caso do português ser adquirido de forma sucessiva, os indícios não são propriamente os mesmos, pois dependem da singularidade de cada língua e dos aspectos regionais onde as línguas estão inseridas.

Além do mais, é importante que não se tente enquadrar a língua indígena à escrita da língua portuguesa. A escrita espontânea permite que a criança e sua comunidade descubram a

forma/estrutura etc. de gêneros talvez ainda não identificados na literatura ocidental que sejam altamente úteis para suas comunidades. A inserção de uma língua escrita em comunidades, basicamente de tradição oral, deve ser cuidadosamente pensada a fim de evitar conflitos de várias ordens ora existentes.

Como afirmei anteriormente, há uma dinâmica extralingüística que atua fortemente na língua e que interfere na atitude do povo xerente akwén (a dispersão dos xerente nas áreas em grupos cada vez menores, o contato intenso com a sociedade envolvente e a educação escolar que traz para dentro das áreas, inúmeras palavras do português, afastando a geração +velha da +nova). Além disso, eu apontaria o pouco tempo que, em uma era de revolução digital, o povo xerente akwén tem para resolver todos os seus problemas, os externos e os internos, os quais não são dissociáveis (BRAGGIO, 2000). É preciso muita união e vontade do povo para resolvê-los (CRYSTAL, 2000), ou seja, uma atitude não conflitante de todos os envolvidos.

A educação escolar, entre outros aspectos, tem sido uma porta de entrada para instaurar uma situação de diglossia, língua escrita em português, versus língua oral xerente, sentida aquela como de maior prestígio e, infelizmente, conferindo maior prestígio aos que a dominam, desestruturando as relações sociais tradicionais. Logo, a educação escolar se não pensada em todas as suas filigranas pode levar ao deslocamento da última, entre os outros fatores extralingüísticos afetando esta etnia. Na cidade, em escolas onde os professores não falam a língua das crianças, há o perigo delas serem estigmatizadas e entrarem na categoria do “déficit” e serem rotuladas linguística e cognitivamente incapazes.

Mas, o que anima esta autora, a despeito dos problemas levantados por esse artigo, é a incrível capacidade de resistência dos xerente akwén. Os xerente akwén, apesar da situação de conflito em que vivem não perderam sua língua. Criaram / criam seus filhos, passaram / passam sua língua e sua cultura de uma geração a outra e têm orgulho de se autodenominarem AKWÉN, *o povo, a gente*, e desejam permanecer assim, sendo sua língua oral um forte marcador de sua identidade.

Assim sendo, eu concluo esse artigo com as assunções das duas abordagens: as ciências cognitivas mostram que, toda situação nova, por exemplo, a introdução de uma nova ferramenta em um determinado grupo, requer do cérebro operações para incorporá-la estrutural e funcionalmente (LEVITIN, 2010). A minha assunção também é a de que o cérebro opera para que um indivíduo possa lidar com uma nova língua na medida em que precisa (função instrumental) adquiri-la. O cérebro tem que incorporá-la, reorganizar-se estrutural e funcionalmente e para isso parte do que já possui, ou seja, uma língua que dá suporte para, sucessivamente, a aquisição de outra e isso leva tempo. Logo, no caso da criança adquirindo sua L2, fica claro que as premissas apontadas nesse artigo aplicam-se ao que indiquei anteriormente: as crianças em fase de aquisição operam com as duas línguas e os indícios encontrados mostram a L1 dando suporte para a L2 (esses indícios não são encontrados em crianças monolíngües em português), pois as conexões neurais estão em desenvolvimento com o uso da língua.

Em síntese, acredito que este tópico, influência da L1 na L2, deva ser explorado por professores que trabalham com crianças indígenas em processo de aquisição da L2, a fim de que os chamados *erros* possam ser vistos e explicados como sinais de uma atividade complexa, que ilumina o caminho do professor e da criança que adquire uma L2, proporcionando a ela, criança, uma situação prazerosa e menos traumatizante. E mais, fazendo com que ela goste da escola e nela permaneça até completar seus estudos, dominar o português oral e escrito e valorizar sua própria língua.

No que diz respeito às ciências da linguagem, principalmente na sociolinguística, é necessário que as variedades étnicas sejam adicionadas às demais variedades já conhecidas e que pesquisadores dessa área passem a estudá-las. Obviamente há muitos outros fatores a serem considerados na educação escolar indígena, apontados por vários pesquisadores que

têm se debruçado e contribuído sobremaneira para que as crianças indígenas tenham, no século 21, uma educação de qualidade, que as respeite como futuros cidadãos de nosso país.

### Referências Bibliográficas

BLOUNT, Ben G. (Ed). *Language, Culture and Society*. Cambridge. Winthrop Publishers. 1974.

BRAGGIO, Silvia L. B. The sociolinguistics of literacy: a case study of the Kaingang, a Brazilian Indian tribe. Tese de doutorado. University of New Mexico. ms. 1986.

\_\_\_\_\_. The sociolinguistic situation of native peoples of Central Brasil: from trilingualism to language loss. *Inter-ação*. v1. n1. GO.UFG. p.122-136. 1995.

\_\_\_\_\_. Aquisição e uso de duas línguas: variedades, mudança de código e empréstimo. *Revista da Abralin*.v1.n20.Maceió. UFAL. p.139-172. 1997.

\_\_\_\_\_. Variedade dialetal do português em contato com uma língua indígena. *Estudios de Lenguas y Culturas Amerindias II-Lenguas, Literaturas, Médios*. València. Espanha. Universitat de València. p.124-145. 1998.

\_\_\_\_\_. Línguas indígenas brasileiras ameaçadas de extinção. *Revista do Museu Antropológico*, v. 5/6, n.1, p. 9-54. UFG. 2000.

\_\_\_\_\_. La instauración de la escritura entre los Xerente: conflictos y resistencias. Julio Calvo (Ed). *Contacto Interlinguístico e Intercultural en el Mundo Hispano*. Universitat de València. v.1. p. 65-81. 2001.

\_\_\_\_\_. Um estudo tipológico sociolingüístico dos Xerente Akwé: questões de vitalização. Ofir Bergemann de Aguiar (org.). *Região, Nação, Identidade*. Goiânia. AGEPEL: UFG. p.165-183. 2005.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre os empréstimos do tipo loanblend e direto na língua xerente akwén. *Revista de Estudos da Linguagem*. v.18, n.1, p.87-100. MG. UFMG. 2010.

CRYSTAL, David. *Language Death*. Cambridge. Cambridge University Press.2000.

COOK, Vivian e BENEDETTA BASSETI (Eds). *Language and bilingual cognition*. Great Britain. Psychology Press. 2011.

DE GROOT, Annette. M. B. *Language and Cognition in bilinguals and multilinguals*. Great Britain. Psychology Press. 2011.

FISHMAN, Joshua. The sociology of language. Giglioli, Pier P. (org). *Language and Social Context*. Penguin Books. p.45-58. 1969.

\_\_\_\_\_. (Ed). *Language Death. International Journal of the Sociology of Language*. 12. 1977.

\_\_\_\_\_. *Reversing language shift*. Clevedon. Multilingual Matters. 1991.

\_\_\_\_\_. (Ed). *Can threatened languages be saved?* Clevedon. Multilingual Matters. 2000.

GARDNER-CHLOROS, Penelope. *Code-switching*. Cambridge. Cambridge University Press. 2011.

GIGLIOLI, Pier P. (org). *Language and Social Context*. Penguin Books. 1972.

GINZBURG, Carlo. Chaves do Mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. *Mitos, Emblemas, Sinais*. Umberto Eco e Thomas Sebeok (Eds.). SP. Editora Perspectiva. p.89-105. 1983.

GROSJEAN, François. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge. Harvard University Press. 1982.

\_\_\_\_\_. The Encyclopedia of Language and Linguistics. Oxford. Pergamon Press. p.1656-1660. 1994.

\_\_\_\_\_. *Bilingual*. Cambridge. Harvard University Press. 2010.

GUMPERZ, John. (1968). The Speech Communities. Giglioli, Pier P. (org). p.219-235.

HALLIDAY, Michael. A. K. Language in a social perspective. *Linguistic Society of Oxford*. ms. 1969.

HAMEL, Rainer H. La política del lenguaje y el conflicto interétnico- Problemas de investigación sociolingüística. Eni Orlandi (Ed). *Política Lingüística na America Latina*. Campinas. SP: Pontes. p. 41-74. 1988.

HYMES, Dell. On communicative competence. HUXLEY e IGRAM (eds) *Mechanism of Language Development*. London. p.48-57. 1967.

HYMES, Dell. Toward ethnographies of communication: the analysis of communicative events. Pier Paolo Giglioli, Pier P. (org). *Language and Social Context*. Penguin Books.p. 21-44. 1974.

KRIEGER, G. C. e Wanda Krieger. *Dicionário Escolar Xerente –Português, Português-Xerente*. RJ. Junta das Missões Nacionais. 1994.

LEVITIN, Daniel J. J. *A música no seu cérebro*. RJ. Editora Civilização Brasileira. 2010.

MELATTI, Julio C. *Ritos de uma Tribo Timbira*. SP. Ed. Ática. 1978.

NICOLELIS, Miguel. Instituto de Neurociências de Natal-ELS. [www.natalneuro.org.br](http://www.natalneuro.org.br). Acessado durante 2011-2012.

PARADIS, Michael. *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins. 2004.

RODRIGUES, Aryon. D. *Línguas Brasileiras. Para o conhecimento das línguas indígenas.* São Paulo. Loyola.1986.

UNESCO. *Informe sobre las lenguas del mundo.* ms. 2000.

## PARTICULARIDADES DA VARIEDADE DO PORTUGUÊS WAJÃPI ESCRITO

Lilian ABRAM DOS SANTOS (Unifal-MG)<sup>730</sup>

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é apresentar parte dos resultados da minha pesquisa de doutorado que teve como escopo investigativo as relações entre oralidade e letramento na produção escolar escrita em português wajãpi, tomando como pressuposto que o português indígena é uma variedade legítima do português brasileiro e, mesmo não sendo a língua materna de muitos índios, é um lugar para a manifestação da identidade desses sujeitos. O contexto da investigação foi a formação de professores, pesquisadores e agentes de saúde wajãpi, que ocorre de acordo com a política pública de educação escolar indígena, definida como específica, diferenciada, bilíngue e intercultural.

**Palavras-chave:** Português indígena. Wajãpi. Tradição Oral

### 1. Introdução

Meu objetivo neste trabalho é apresentar alguns resultados da minha pesquisa de doutorado, realizada entre os anos de 2006 e 2010, que teve como objetivo compreender o papel da oralidade na produção escolar escrita em português como segunda língua, realizada por indivíduos bilíngues wajãpi-português. Minha pesquisa foi conduzida na tentativa de apreender qual o papel da oralidade na produção escrita desses sujeitos porque, conforme a análise dos dados ia sendo desenvolvida, tornava-se evidente que as marcas da oralidade ali presentes indicavam a presença de modos particulares de produção e transmissão de conhecimento que não são típicos de sociedades letradas. A pergunta de pesquisa que deu origem à pesquisa foi algo próximo a *“se a escrita é constitutivamente heterogênea, quais marcas da oralidade emergem na escrita de sujeitos que integram um povo de tradição oral, em processo recente de letramento?”*, ou, mais resumidamente, *“que oralidade é essa que aparece nos textos de sujeitos bilíngues, falantes de uma língua de tradição oral?”*

Os dados revelaram forte influência da tradição oral tal qual discutida em Vansina (1982), Calvet (1997) e Ferreira Netto (2008), sobretudo nos aspectos relacionados ao predomínio da tipologia narrativa, à remissão constante à memória coletiva do grupo, aos modos particulares de apresentar o discurso reportado e o fechamento narrativo.

Nas seções que seguem, apresentarei brevemente os sujeitos da pesquisa, o contexto em que os dados foram coletados e as possíveis respostas para a pergunta que deu origem à pesquisa.

### 2. Um pouco sobre o povo Wajãpi

Wajãpi é o nome de um povo que habita o norte do Brasil, região do Amapari, no Amapá, e a Guiana Francesa, nas proximidades do Oiapoque. Para distingui-los, é comum designar os habitantes do lado brasileiro de Wajãpi do Amapari. Esses são os autores dos textos objetos de análise da pesquisa aqui retratada. Atualmente, os Wajãpi do Amapari são um povo de aproximadamente 1000 pessoas que têm a língua wajãpi como primeira língua e o português como segunda. Habitam um território demarcado, homologado em 1996, situado a noroeste do estado do Amapá. A Terra Indígena Wajãpi tem 607 mil hectares e, atualmente,

<sup>730</sup> Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, Brasil. E-mail: liliabram@gmail.com



existem 49 aldeias<sup>731</sup> dispersas em toda sua extensão. O contato oficial com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) ocorreu em 1974, mas muito antes dessa data, os Wajãpi já mantinham contatos pontuais com não-índios que circulavam pela região.

O português é aprendido assistematicamente. Desde meados da década de 1990, é também ensinado nas escolas instaladas nas aldeias, dispersas ao longo do território wajãpi. Os modos wajãpi de usar a oralidade e a escrita possibilitam defini-los como um povo de tradição oral em processo recente de letramento. O contato desse povo com práticas sociais letradas é bastante recente. Formas letradas de comunicação passaram a se fazer presentes nesse contexto somente após o contato realizado com a FUNAI (Fundação Nacional do Índio), na década de 1970. Nas duas décadas seguintes, foram implantados em território Wajãpi um posto da FUNAI, postos de saúde, escolas e começou a ocorrer o curso de formação de professores wajãpi, que, posteriormente, se formalizou em Magistério Indígena. Em 1998, teve início a formação em saúde e no começo dos anos 2000, a Formação de Pesquisadores. Ao longo desse mesmo período, os Wajãpi se envolveram com a demarcação do que hoje é a Terra Indígena Wajãpi e criaram associações representativas, com sede na cidade de Macapá, capital do estado onde está localizado seu território. Diretamente envolvidos nesse processo, estão os jovens e adultos, a maioria do sexo masculino, autores dos textos por mim analisados.

### 3. Contexto da pesquisa

O contexto educacional de minha pesquisa foi aquele que se convencionou designar por *Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada, Bilíngue e Intercultural*<sup>732</sup>. Todos os textos analisados durante a pesquisa foram produzidos em cursos de formação de professores, de agentes de saúde e de pesquisadores regidos por um conjunto de leis, referenciais e parâmetros que corporificam a política pública brasileira para a educação escolar indígena, que foi sendo formulada, aproximadamente, do final dos anos de 1970 até o começo do século XXI. Por sua vez, tal formulação ocorreu em um contexto histórico mundial marcado pelo avanço da globalização e aumento da visibilidade das minorias étnicas. No final de 1990, o Ministério da Educação assume a tarefa de formar professores índios e, na década seguinte, surgem as primeiras licenciaturas interculturais indígenas de terceiro grau. Embora alguns povos indígenas tivessem a presença, de longa data, de escola em seus territórios, é somente a partir de 2000 que passa a existir a categoria “escola indígena” dentro do sistema nacional de educação.

Se a educação escolar indígena precisa, hoje, ser adjetivada como específica e diferenciada, bilíngue e intercultural é porque em algum momento de sua trajetória essas características não fizeram parte de sua definição. Ao se postular que existe uma educação escolar indígena diferenciada, é preciso especificar que o termo “diferenciada” se refere ao fato de essa educação se pretender diferente da educação dos não-índios, por exemplo, mas também ser diferente de um modelo que era vigente e a cuja ideologia esse adjetivo tenta, justamente, se opor. Além disso, essa escola deve ser específica a cada povo, o que é possibilitado pela proposta de inclusão de conhecimentos e língua indígenas no currículo, além de alguma flexibilidade burocrática que tenta respeitar calendários próprios a cada povo.

---

<sup>731</sup> Disponível em [www.apina.org.br](http://www.apina.org.br) Consultado em 12 de fevereiro de 2010.

<sup>732</sup> Muito já foi escrito sobre a educação escolar indígena diferenciada que passou a vigorar no Brasil a partir da década de 1980. O que pretendo com o texto que segue, é localizar o leitor não familiarizado com a temática, no contexto mais amplo ao qual esta pesquisa se insere. Há bastante material sobre o surgimento dessa modalidade de educação formal indígena. Recomendo a leitura de: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO, 1981; SILVA, A. L. da. & FERREIRA, M.K.L., 2000; GRUPIONI, L.D.B. 2009; CAVALCANTI, R., 1999.

Os dados analisados foram coletados em cursos de magistério, formação de agentes de saúde e de pesquisadores wajãpi cujo formato é a presença de um assessor não-índio atuando como professor<sup>733</sup>. A maioria dos textos foi coletada ao longo de minhas aulas (de português como segunda língua, metodologia de ensino de línguas e introdução aos conhecimentos linguísticos) que ocorreram entre os anos de 1998 e 2005; os demais textos foram cedidos por outros assessores.

#### 4. Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram aproximadamente 75 alunos distribuídos nos seguintes cursos de formação ministrados pelo *Iepé: Formação Básica para Agentes de Saúde Wajãpi, Magistério Wajãpi e Formação de Pesquisadores Wajãpi*.

Os autores dos textos analisados são adultos e a maioria é do sexo masculino. Todos são falantes de wajãpi como língua materna, tendo aprendido o português depois da primeira infância. Não é possível saber com segurança como foi o processo de escolarização dos alunos antes do ingresso nos cursos de formação do *Iepé*. Especula-se que a maioria dos agentes de saúde e a primeira turma de professores foi alfabetizada em língua portuguesa, em uma escola não-diferenciada. Já os alunos mais jovens teriam começado a frequentar a escola no final de 1990, período em que as aldeias já tinham suas próprias escolas e professores wajãpi. Essas escolas já possuíam alguns materiais didáticos específicos e seu currículo estava começando a ser desenhado. Também não há nenhum registro do tempo que cada um deles frequentou a escola, mas sabe-se que os alunos da segunda turma de Magistério e parte dos pesquisadores foram alunos de professores wajãpi.

Os autores dos textos analisados são adultos que eram crianças na época do contato oficial ou nasceram logo depois dele, portanto, cresceram convivendo com o contato linguístico e cultural, com a presença da escola e da escrita. Esse grupo constitui um segmento específico dentro do coletivo wajãpi cujos traços distintivos principais são, grosso modo, o fato de seus integrantes serem jovens, bilíngues, letrados, assalariados e detentores de algum saber especializado (na área de magistério, saúde ou ambiente, por exemplo). Todas essas características são justamente aquelas exigidas, de forma ostensiva ou sutil, pela sociedade envolvente ou pelos próprios Wajãpi, para a negociação pela autonomia, o que automaticamente confere a esses jovens alguma forma de poder.

É importante ser notado que os resultados apresentados nesta tese não podem ser tomados como conclusivos porque foram analisados textos produzidos em um período de tempo determinado (de 1998 a 2009), por grupos de estudantes específicos, que, por sua vez, apresentam graus de letramento determinados por fatores individuais e históricos. Se os dados analisados tivessem sido coletados no início da década de 1990, com a primeira turma de professores, ou venham a ser coletados em outro momento do processo de letramento desse povo, possivelmente os resultados seriam igualmente diferentes porque o letramento entre os Wajãpi é um processo razoavelmente recente e o momento do processo vislumbrado nesta pesquisa é o começo.

#### 5. Discussão dos resultados

Durante a minha pesquisa, como era esperado, eu observei nos textos escritos características linguísticas e discursivas de várias ordens, provenientes do que eu chamo de diferentes níveis do contato linguístico entre L1 e L2.

---

<sup>733</sup> Os cursos de formação aqui mencionados são realizados pela organização não-governamental Iepé ([www.institutoiepe.org](http://www.institutoiepe.org)) em parceria com diferentes órgãos governamentais, tais como o MEC e a Secretaria de Estado de Educação do Amapá.

Observei contato das seguintes ordens:

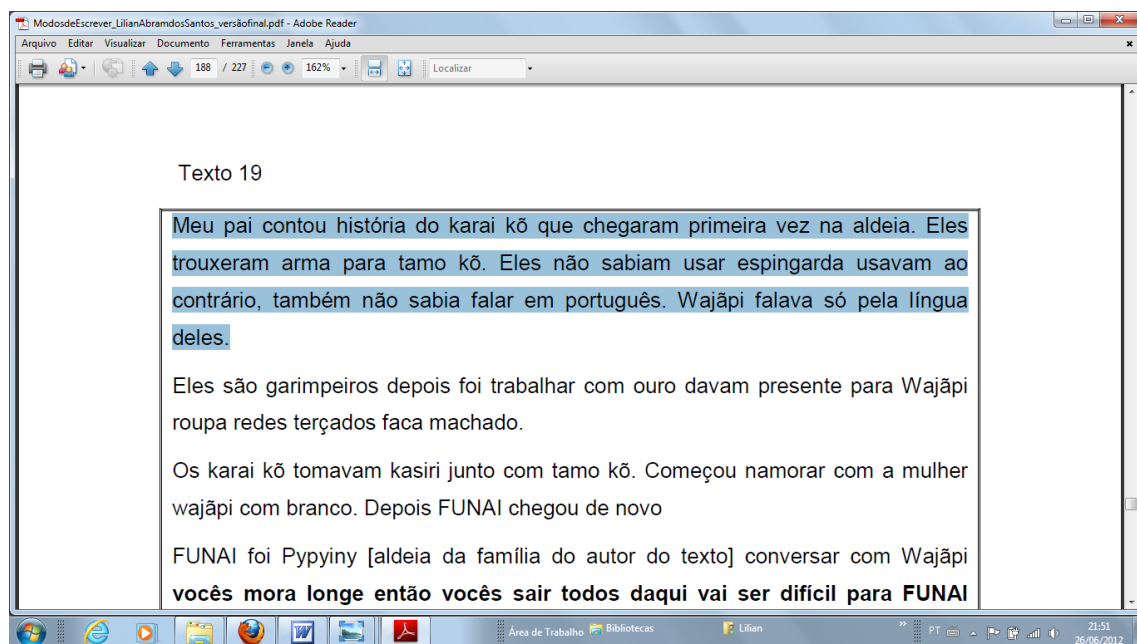
- a) entre L1 e L2: em todos os níveis: fonológico (ABRAM DOS SANTOS, 2005); morfosintático; pragmático; discursivo (esses dois últimos se mesclam com o item d)).
- b) entre variedades do português: amapaense e paulista, já que a maioria dos assessores não-índios é de São Paulo e falante de uma das variedades cultas do português brasileiro.
- c) entre as modalidades oral e escrita do português.
- d) entre modos de produção e transmissão de conhecimento: tradição oral e letramento escolar.

No entanto, minha pergunta de pesquisa inicial buscava respostas que contemplassem somente o item d) acima, tema que passarei a tratar agora.

A seguir, trarei exemplos de três características recorrentes na produção escrita analisada, interpretadas por mim como marcas dos modos de transmissão e produção de conhecimento típicos da tradição oral. Devido ao curto espaço, não foram citados todos os aspectos atribuídos à tradição oral encontrados nos dados; pelo mesmo motivo, os dados são apresentados e analisados de modo mais breve do que exige sua complexidade.

### 5.1. Remissão à memória coletiva do grupo

Muitos textos trazem marcas de como a memória coletiva é acessada pelo grupo ao indicarem a fonte pela qual tiveram acesso ao relato que estão transmitindo.



Alguns textos trazem marcas de como a memória coletiva é acessada. Eles apresentam na sua introdução a fonte pela qual tiveram acesso à narrativa, indicando como ela foi aprendida. O trecho destacado acima exemplifica o fluxo da memória coletiva pelo qual as informações são transmitidas através das gerações. O fluxo é mantido porque elas estão sendo narradas por aqueles que outrora compuseram sua audiência. Tomando como exemplo os *griots* que utilizam sua genealogia para justificar sua competência em narrar a tradição, Calvet (1997) argumenta que a indicação da genealogia é tão importante na tradição oral como é importante para o acadêmico se apoiar em vasta bibliografia. Pode ser que os Wajãpi ao anunciarem que ouviram aquela narrativa diretamente de seus pais legitimem a narrativa e a eles próprios como narradores. Ao ser enunciada para um interlocutor/leitor não índio, essa

indicação oferece os limites da versão narrada, já que os Wajãpi se pensam “a partir das trajetórias independentes de seus grupos locais e facções políticas” (GALLOIS, 2005, p.115) e não como uma unidade cujos limites é o coletivo étnico. (cf. ABRAM DOS SANTOS, 2011<sup>734</sup>).

### 5.2. Fechamento narrativo

Antigamente a flecha matavam a caça sozinho e matando muita caça, matando várias caças, caititu, cutia e coamba. Quando ele matou uma caça ele trouxe só no panakõ e cozinhou sozinho na aldeia, ele dividi para os povos dele.  
Só isso que eu sei a estória.

Diversos textos são finalizados por expressões como a sublinhada acima ou suas equivalente como “*só isso meu pensamento*”, “*só isso*”. Tais expressões foram interpretadas como uma “coda”. Labov e Waletzky (2003 [1967]) e Labov (1997) ao tratarem da análise de narrativas orais de experiência pessoal, enumeram tipos distintos de sentenças que compõem a narrativa. Dentre esses tipos, os autores definem a existência de um tipo de sentença que denominam *coda*. Em Labov (1997, p. 5), a coda é definida como “uma sentença final que retorna a narrativa ao tempo do falante, impedindo uma questão potencial ‘E, então, o que aconteceu?’”. De acordo com essa definição, as sentenças que fazem o fechamento narrativo dos textos apresentados podem ser classificadas como *coda* porque elas interrompem o tempo da narrativa e retomam o tempo da enunciação.

As expressões que fecham o texto também ocorrem em diálogos em língua portuguesa. Sua forma correspondente em língua wajãpi (*opa*, *awyjepa*) ocorreu com frequência nos primeiros textos escritos, em wajãpi, mas, atualmente, não é mais tão produtiva na escrita nessa língua, permanecendo na oralidade, tanto em wajãpi quanto em português. Mesmo em textos escritos em português ela parece estar ocorrendo menos frequentemente do que no processo inicial de escolarização.

Ladeira (2001) menciona abertura e fechamento discursivos ao analisar bilhetes e diários escritos em LP2 por professores timbira. Quanto ao fechamento, Ladeira (op. cit.) faz uma observação pertinente aos dados aqui analisados. Segundo a autora, “a não preocupação em marcar o final” (p. 327) aparece nos diários dos professores com maior tempo de escolaridade. Alguns anos depois da pesquisa de Ladeira, Amado (2009) descreve, para o mesmo contexto de formação de professores timbira, a ocorrência de fechamentos narrativos semelhantes aos encontrados no meu *corpus*. Os fechamentos, segundo a autora, foram encontrados em textos dissertativos, narrativos e descritivos.

### 5.3. Repetição e paráfrase

Eu vou para Macapá fazer estágio porque importante para mim aprender as coisas nova lá no Apina70, também eu vou levar a minha mulher comigo, para ela cozinhar comida para o estagiário. Porque lá no Apina tem muito trabalho para os estagiários, aí não vai dá tempo estagiários cozinhar comida, por isso que a minha mulher vai.

Depois **yyporu okwa** (passaram) **taivigwerã**, animais, aves, pássaros,

<sup>734</sup> Em um artigo a ser publicado pela Revista Sínteses, da Unicamp, eu procurei demonstrar como os textos analisados recorrem à memória coletiva do grupo (ABRAM DOS SANTOS, no prelo)

cobras e deus ficaram tranquilo dentro desse navio, e outros **taivigwerã** que não acreditava a falar deus morreram todos na água do **yyporu**, porque eles antes não acreditava a fala de deus sobre o **yyporu** por isso.

A repetição foi interpretada como um recurso argumentativo. Ladeira (2001) reconhece a mesma função para a repetição observada em textos em LP2 de autores timbira. Como a repetição é constitutiva do sentido do texto de toda língua (KOCH, 1997 e MARCUSCHI, 2006), independentemente de nela haver tradição escrita, essa é uma característica de difícil interpretação porque ela pode ser julgada apenas como marca de oralidade e não como um recurso argumentativo da tradição oral.

Amado (2009, p.30) encontrou construções semelhantes em textos escolares escritos por alunos timbira e as denomina “paráfrase”. A autora as interpreta como recursos explicativos: “Hoje poucos que usa a pintura, *não é todo mundo...*”; “Hoje os novos não faz as festas todos os dias, *faz as festas de vez em quando*”; “não corre todos os dias *corre de vez em quando ou corre só no dia da festa.*”

Ladeira (2001, p.325) menciona a repetição do texto escrito como reprodução do “padrão repetitivo do discurso oral”. Segundo a autora

A idéia central [...] é reiterada em várias combinações que poderíamos pensar como cíclicas, já que o desenvolvimento do texto não acrescenta novas informações, ou seja, não teria um padrão linear, com um único início, meio e fim. O convencimento é dado, assim, não pela argumentação, mas pela repetição. (LADEIRA, 2001, p.325).

Segundo Koch (1997) e Marcuschi (2006), a repetição é, na língua falada, uma estratégia para a construção do sentido do texto, sendo mesmo constitutiva de todo texto falado.

Mais do que uma simples característica da língua falada, a repetição é uma das estratégias de formulação textual mais presentes na oralidade. Por sua maleabilidade funcional, a repetição assume um variado conjunto de funções. Contribui para a organização discursiva e a monitoração da coerência textual; favorece a coesão e a geração de sequências mais compreensíveis; dá continuidade à organização tópica e auxilia nas atividades interativas. (MARCUSCHI, 2006, p.219).

Embora não existam muitos estudos sobre essa característica nas línguas indígenas, cabe aqui a hipótese de que, por serem línguas de tradição oral, a repetição pode ser bastante produtiva também nas línguas indígenas, assim como ocorre na modalidade oral de línguas com tradição escrita. Dessa forma, a presença da repetição em textos escritos por alunos wajãpi pode ser interpretada como reprodução de uma das estratégias de produção textual da língua materna do grupo. Ainda que recorrente, essa marca não é de fácil interpretação porque, dentre todas as outras analisadas, ela é a que mais pode ser interpretada como marcas de estágios da interlíngua dos autores dos textos ou, ainda, como interferência da modalidade oral sobre a escrita. O que quero dizer com isso é que a presença de repetição, e/ou paráfrase, nos textos pode não significar uma marca de um modo de produção de conhecimento particular à tradição oral, já que toda língua, com ou sem tradição escrita, apresenta a repetição como traço constitutivo.

Independentemente dessas possibilidades de análise, minha interpretação é que a repetição e a paráfrase ocorrem nos textos como recursos argumentativos.

## 6. Palavras finais

Como mencionado ao final de minha tese, uma de minhas expectativas é que seus resultados possam ser úteis para ampliar a discussão, a partir de uma perspectiva informada e culturalmente sensível, sobre modos distintos de produção e transmissão do conhecimento, visto que o atual modelo de Educação Escolar Indígena – da educação fundamental às licenciaturas em nível superior – apresenta como eixo fundador o bilinguismo e a interculturalidade. Seria interessante que pesquisas futuras venham a verificar se o letramento alterou ou não a ocorrência e o significado dessas marcas na produção escrita de alunos wajãpi.

### Referências bibliográficas

ABRAM DOS SANTOS, L. *Modos de escrever: Tradição oral, letramento e segunda língua na Educação Escolar Wajãpi*. Tese de Doutorado, 2011. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

AMADO, Rosane de Sá. Marcas da oralidade timbira na produção de textos escritos em português. In: BRAGGIO, S.L.B.; SOUZA FILHO, S.M. (Orgs.) *Línguas e culturas macro-jê*. Goiânia: UFG/Capes/Ed. Vieira, 2009. p.25-41.

CALVET, J.L. *Tradição Oral*. São Paulo: Parábola, 2011. Tradução de Waldemar Ferreira Netto e Maressa Freitas.

FERREIRA NETTO, W. *Tradição oral e produção de narrativas*. São Paulo: Paulistana, 2008.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Os Wajãpi em frente da sua cultura. In *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Brasília: IPHAN, 2005. no. 32. p.110 -129.

KOCH, I.G.V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

LABOV, W. Some further steps in narrative analysis. *The Journal of Narrative and Life History*, Worcester. Volume 7, n.1-4, 1997.

LABOV, W.; WALETSKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In PAULSTON, C.B.; TUCKER, G.R. (Orgs.) *Sociolinguistics*. The essential readings. Blackwell, 2003.

LADEIRA, M.E. De bilhetes e diários: oralidade e escrita entre os Timbira. In SILVA, A. L.; FERREIRA, M.K.L. (Orgs.) *Antropologia, História e Educação*. A questão indígena e a escola. São Paulo: Global/Fapesp/Mari, 2001. 2ª. Ed.

MARCUSCHI, L.A. Repetição. In JUBRAN, C.C.A.S e KOCH, I.G.V. *Gramática do português culto falado no Brasil*. Construção do texto falado. Volume 1. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In Ki-Zerbo, J. (coord.) *História Geral da África*. Vol. I. Metodologia e Pré-História da África. São Paulo: Ática-Unesco. 1982.

## PORTUGUÊS – TAPIRAPÉ: CONCEPÇÕES DE MUNDO EM INTERAÇÃO

Eunice Dias de PAULA (UFG)<sup>735</sup>

**Resumo:** Os Apyãwa (Tapirapé), habitantes da região nordeste do Estado de Mato Grosso, são falantes da língua tapirapé como primeira língua (L1) e de Português como segunda língua (L2). Jovens e adultos podem ser considerados bilíngues com diferentes graus de domínio da segunda língua, configurando um *continuum* situacional próprio de indivíduos que usam duas ou mais línguas (GROSJEAN, 1994; MELLO, 1999; GOUVÊA DE PAULA, 2001). Este trabalho focaliza produções orais e escritas elaboradas em Português por jovens e adultos Apyãwa, nas quais é possível constatar traços da língua e da cultura Apyãwa (GORETE NETO, 2005), bem como construções sintático-semânticas singulares que configuram um novo uso da língua portuguesa. O parâmetro de análise dos fenômenos observados é a Etnossintaxe ou Semântica da Gramática (ENFIELD, 2002; WIERZBICKA, 1997; BRAGGIO, 2012) que concebe a língua como portadora de indícios que possibilitam o desvelamento dos valores e ideais que organizam uma dada sociedade. Os resultados mostram que o uso da segunda língua pelos Apyãwa apresenta marcas identitárias próprias da cosmovisão deste povo, constituindo uma variedade étnica da língua portuguesa, o que acarreta novas posturas no ensino de L2 aos falantes indígenas.

**Palavras-chave:** povo Apyãwa (Tapirapé). Bilinguismo. Português como L2. Variedade étnica. Ensino de L2.

### 1. Introdução

Os Apyãwa (Tapirapé) contam hoje com uma população de aproximadamente 900 pessoas. Há sete aldeias, a saber: Tapi'itãwa, Tapiparanytãwa, Akara'ytãwa, Myryxitãwa, Towajaatãwa e Wiriaotãwa situadas na Terra Indígena Urubu Branco, município de Confresa, MT e uma aldeia, Majtyritãwa, na Área Indígena Tapirapé Karajá, localizada no município de Santa Terezinha, MT. Nesta última área também estão localizadas duas aldeias do povo Karajá: Itxala e Hawalora. A conquista destes territórios está relacionada à recuperação populacional, pois os Apyãwa chegaram a uma situação dramática de quase extermínio por volta da metade do século passado, vitimados por epidemias de doenças antes desconhecidas por eles e por ataques desfechados pelos Kayapó. Os remanescentes de um grande ataque ocorrido em 1947 foram reagrupados pelo SPI (Serviço de Proteção ao Índio) na foz do Rio Tapirapé junto ao Araguaia, local onde se concentram aldeias do povo Iny (Karajá). Conseguiram, aos poucos, retomar o crescimento populacional e a demarcação de duas terras indígenas que fazem parte de um grande território outrora ocupado pelos Apyãwa (WAGLEY, 1988, BALDUS, 1970 e TORAL, 1994). A Escola foi solicitada pelos Apyãwa no início da década de setenta justamente para fazer frente às novas exigências impostas pelo contato. Neste cenário de luta pela sobrevivência, contrariando os prognósticos pessimistas, a língua tapirapé continuou viva. Todos os Apyãwa são falantes da primeira língua, classificada por Rodrigues (1986) e Rodrigues e Cabral (2002) no sub-grupo IV da família Tupi-Guarani,

---

<sup>735</sup> Doutora pelo Programa de Pós Graduação da Faculdade de Letras da UFG – Universidade Federal de Goiás. Membro do Grupo de Educação e Línguas Indígenas da UFG, participante do Projeto LIBA -Línguas Indígenas Brasileiras Ameaçadas, ambos sob a coordenação da Profa. Dra. Sílvia Lúcia Bigonjal Braggio, Faculdade de Letras, UFG, Goiânia, GO, Brasil. E-mail: xeretyma@uol.com.br

do tronco Tupi<sup>736</sup>. As crianças podem ser consideradas monolíngues em Tapirapé, pois, mesmo havendo alguns empréstimos do Português em suas falas, a língua base de suas interações continua sendo a L1. Os jovens e adultos são bilíngues, pois dominam também a língua portuguesa em virtude da situação advinda após o contato com nossa sociedade, que os obriga a se relacionar com não indígenas cotidianamente. Todavia, o Português falado ou escrito pelos Apyãwa apresenta traços que o diferenciam da língua portuguesa falada regionalmente ou da variedade considerada padrão, permitindo considerá-lo como uma variedade étnica, na qual transparecem valores e ideais culturais próprios da cosmovisão deste povo indígena. A perspectiva por nós adotada, para a análise destes fatos linguísticos, é conhecida como Etnossintaxe ou Semântica da Gramática e tem como princípio que:

a gramática é expandida com os significados culturais. Codificados na semântica da gramática nós encontramos valores culturais e ideias, encontramos indícios sobre as estruturas sociais que os falantes mantêm, encontramos evidências historicamente relevantes, de um lado e, por outro, reveladoras da organização social das comunidades de fala (ENFIELD, 2002, p. 3).

Os dados apresentados neste trabalho foram selecionados em razão da singularidade que apresentam, conforme o Paradigma Indiciário retomado por Ginzburg (1991), o qual busca desvelar a realidade através das pistas, dos indícios, dos detalhes reveladores que, muitas vezes, passam despercebidos. Esta postura teórico-metodológica condiz com a Etnossintaxe, uma vez que os indícios presentes na língua proporcionam o acesso ao universo sociocultural de uma dada sociedade.

## 2. O bilinguismo entre os Apyãwa

Os primeiros contatos dos Apyãwa com não indígenas ocorreram por volta de 1911 (BALDUS, 1970) quando um grupo de exploradores estava à procura de caucho, um tipo de seringueira, na região do Araguaia e seus afluentes. Posteriormente, houve contatos esporádicos com missionários. Os antropólogos Charles Wagley e Herbert Baldus estiveram entre eles por longos períodos de tempo a partir de 1935. Estes contatos com os não indígenas e com os Iny (Karajá) na antiga Tapi'itãwa possibilitavam interações em língua portuguesa. Gouvêa de Paula (2001) relata o fato de um senhor idoso que se orgulhava de saber a palavra 'fósforo' em quatro línguas: *tata'ywa* em Tapirapé, *boska* em Karajá, *arumeti* < *allumette* em Francês e *foqui* em Português, o que ilustra a história dos contatos linguísticos vivenciados pelos Apyãwa.

A partir da segunda metade do século XX, quando foram reagrupados pelo SPI na aldeia Itxala, do povo Iny (Karajá), os Apyãwa passaram a ter contato intenso com falantes do Português. Havia famílias de sertanejos próximas da aldeia, funcionários do SPI (Serviço de Proteção ao Índio), depois, FUNAI. Santa Terezinha, distante cerca 30 km, constituía o centro urbano onde efetuavam trocas comerciais. A necessidade do uso do Português foi-se ampliando e os Apyãwa passaram a ter crescente domínio da língua da sociedade majoritária. Os empréstimos inseridos na língua e as atitudes dos Apyãwa em relação a eles permitem visualizar a história destas relações, como constatamos nos exemplos a seguir:

(a) kapitãwa [kãpitãwa] 'capitão'

<sup>736</sup> Estamos utilizando o termo Apyãwa em respeito a uma decisão do povo que quer que sua autodesignação seja conhecida e respeitada. Mantemos, porém, o termo tapirapé quando se refere à língua, por causa do seu registro em numerosos trabalhos linguísticos.



- (b) xabãwa [tʃabãwa] ‘sabão’  
 (c) xapewa [tʃãpewa] ‘chapéu’  
 (d) arapatora [ãrãpãtora] ‘rapadura’

Em (a) temos a palavra *kapitãwa* que remete aos tempos do SPI, instituição governamental organizada segundo parâmetros militares. A patente militar usada como codinome para os caciques indígenas reflete esta visão hierárquica própria do Exército, algo que contrasta fortemente com o modo tradicional de chefia dos Apyãwa que não concentra poderes coercitivos sobre o povo (BALDUS, 1970; PAULA, 2012). As relações com a sociedade não-indígena são marcadas, assim, por um conflito entre a função esperada de um cacique por parte da comunidade indígena e o papel que se pretende dele pela sociedade do entorno, que o vê como um “capitão”, isto é, a pessoa que pode decidir sozinha. Os Apyãwa tomam decisões consensuais a partir de longas conversas noturnas, que ocorrem no pátio da Takãra, a grande casa cerimonial situada no centro da aldeia (PAULA, 2012).

Em (b), (c) e (d) os empréstimos fonologizados são de objetos ou alimentos introduzidos após o contato. Enquanto *kapitãwa* traz encapsulada em si aspectos históricos da relação entre o Estado brasileiro e os povos indígenas (WIERZBICKA, 1997), estes três empréstimos permitem visualizar as interações dos Apyãwa com o mundo sertanejo da população ribeirinha. A incorporação de empréstimos pode ser conceitual como exemplificado em (e):

- (e) o’ywa’yja  
 o’yp + a + ’yj + a  
 flecha nom. semente + nom.  
 ‘semente da flecha’ = bala de espingarda

O vocábulo *o’ywa* ‘flecha’ passa por um processo de ampliação semântica e bala é metaforicamente recriada como a semente da espingarda. O processo de criação de neologismos encontra-se bastante ativado graças a um trabalho iniciado pelo prof. Josimar Xawapare’yimi e depois assumido pela Escola. Em resposta à preocupação com o grande número de vocábulos da língua portuguesa em uso por falantes Apyãwa, os professores organizaram, em 2010, um seminário com a comunidade no qual foram discutidas cerca de trezentas palavras criadas, uma clara medida de política linguística interna para fazer frente à pressão exercida pelo Português sobre a língua indígena.

O crescente domínio da segunda língua por parte dos Apyãwa levou-os a uma situação de bilinguismo, no qual podemos verificar um *continuum* no uso das duas línguas, próprio da fala de comunidades bilingues (GROSJEAN, 1994; MELLO, 1999). Há interações monolíngues, como as que ocorrem entre os familiares e as falas rituais e há eventos de fala (HYMES, 1986) como reuniões da comunidade sobre a terra, saúde ou educação nos quais é possível ouvir enunciados em Português, sobretudo quando há presença de não indígenas. É bastante comum a ocorrência de mudanças de código (*code switching*) neste tipo de eventos, como: “pode **iusawo** alguma palavra” (GOUVÊA DE PAULA, 2001, p. 62). Esta frase foi proferida numa reunião de professores na qual se discutia a conveniência de os docentes usarem ou não a língua portuguesa em suas aulas.

A atual situação de bilinguismo entre os Apyãwa apresenta, assim, um *continuum* entre o monolíngüismo, ainda hoje presente nas interações entre as crianças e seus familiares, seguido por um período de aquisição de empréstimos morfofonologizados ou recriados pelas regras próprias da L1 até um domínio crescente da segunda língua, possibilitado pelas interações frequentes com não indígenas e pelo aprendizado escolar. Ocorrências de

mudanças de código ilustram esta fluência nas duas línguas, uma vez que este fenômeno só é possível entre bilíngues com domínio das regras das línguas envolvidas.

### 3. Traços do Português falado e escrito entre os Apyãwa

Nesta seção apresentamos alguns traços que marcam a língua portuguesa falada ou escrita entre os Apyãwa, que indiciam a influência da L1 sobre a L2, mesmo decorridas mais de seis décadas de convivência intensiva deste povo com a língua da sociedade majoritária.

#### 3.1 Criação de palavras e expressões em L2

O progressivo domínio da língua portuguesa pelos Apyãwa e a consequente apreensão das regras gramaticais da segunda língua possibilitou a criação de itens lexicais e expressões como as que se seguem:

- (f) o menino **xixiu** em você  
‘o menino fez xixi em você’

Em Tapirapé, a mudança de uma forma nominal em uma forma verbal é um fenômeno muito recorrente (PRAÇA, 2007), como em *hyja* ‘corrida’ e *ahyj* ‘ele, ela corre’. Assim, o nome português ‘xixi’ pode produzir o verbo ‘xixiu’ de um modo muito semelhante ao que ocorre em Tapirapé, ou seja, uma forma verbal derivada de uma forma nominal. A desinência verbal sufixada – iu é um recurso derivacional própria dos verbos da 3ª. conjugação em Português no tempo passado, o que sinaliza a aplicação de uma regra da L2 apreendida pelos Apyãwa.

O uso da expressão “dar mal” como exemplificada em (g) apresenta um valor semântico bastante diferente do seu uso habitual em Português:

- (g) A mãe e o pai não podem comer frango, mutum, pato, jacu, nambu e outros aves consumidos pelo povo Apyãwa, por que esse alimento **dá mal** para criança, pode dá nervoso (Aluno de pós graduação, 2012).

Ao invés da forma esperada “esse alimento pode fazer mal para a criança”, a afirmativa é bastante categórica: as aves não podem ser consumidas pelos pais de uma criança que está sendo desmamada porque elas dão mal para o bebê. Temos aqui evidências da cosmovisão dos Apyãwa expressa na sintaxe, marcando a construção frasal em L2. Em Tapirapé<sup>737</sup>, o conteúdo semântico seria enunciado por:

- (h) Pityga we emĩ temi’o maryjixe wyrã  
pityg + a we emĩ temi’o maryjixe wyrã  
criança + nom. para dem. alimento estar mal aves

‘essas aves são alimentos que fazem mal para as crianças’

Observando-se a ordem sintática, as aves ocupam a posição de sujeito. São elas que, se comidas pelo pai ou pela mãe, podem fazer mal às crianças, ou no modo como os Apyãwa se expressam, dão mal às crianças. Na perspectiva da Etnossintaxe, a relação dos Apyãwa com as aves assume um destacado papel. O próprio povo se assume metaforicamente como *Wyrã*

<sup>737</sup> Agradecemos a colaboração de Kamajrao (Xario’i Carlos Tapirapé), cacique de Tapi’itãwa que formulou a frase citada em (h).

‘aves’. Há narrativas míticas que relatam as aves como doadoras de cantos, entoados até os dias atuais no ritual *Ka’o* (TAPIRAPÉ, Nivaldo Korira’i, 2006). Este autor define o *Ka’o* como a “festa dos pássaros”, isto é, um ritual realizado pelos Apyãwa que atualiza o feito vivido em tempos remotos e no qual está sinalizada a identificação metafórica entre os seres humanos e as aves. Em outra narrativa, aparece o urubu rei como o dono do fogo que foi conseguido por Peetora (um herói cultural) através de um estratagema e doado aos Apyãwa. O mito do gavião real narra como o mais novo de dois irmãos foi transformado em gavião por um ato de vingança praticado pelo irmão mais velho (PAULA, 2012). Assim, as aves podem ser doadoras de cantos ou do fogo mas podem também doar mal estar aos bebês, caso os pais infrinjam as regras alimentares do período do desmame. Na concepção conhecida como perspectivismo (VIVEIROS DE CASTRO, 1996), as aves e os outros animais são considerados como seres dotados de subjetividade mesmo que as aparências corporais sejam diferentes dos humanos. Nesta ótica, é possível haver relações entre os diversos seres presentes no planeta.

### 3.2 A ordem sintática OVS

A língua tapirapé apresenta uma ordem sintática livre, embora a ordem preferencial seja OVS. O fenômeno, observado inicialmente por Leite (2012), demonstra o uso desta regra quando os falantes Apyãwa estão se expressando em Português: “esta ordem apresenta-se como um dos traços da língua tapirapé que, às vezes, interfere na produção de enunciados em Português, tal como ocorre em ‘menino mordeu piranha’ (GOUVÊA DE PAULA, 2001, p. 25). O excerto apresentado em (i)<sup>738</sup> mostra a mudança da ordem sintática e a oscilação no uso dos determinantes:

(i) Premeiro Iraxao não tinha, por que **as nossas** antigos não conheciam **este** Iraxao ate que o pajé sonhou e conseguimos trazer **esta** Iraxao, do fundo da lago. No fundo do lago que fica o espírito **do** Iraxao (aluna do Magistério, 2012).

Iraxao é um ritual realizado pelos Apyãwa durante o ciclo das chuvas, durante o qual um par de Espíritos é acompanhado pelas mulheres que dançam ao seu redor. Em ‘premeiro Iraxao não tinha’ a ordem esperada seria ‘primeiro, não tinha Iraxao’. A ordem preferencial tapirapé marca, assim, a escrita em L2, seguindo a sequência própria da L1, como se vê no texto em Tapirapé da mesma autora:

(k) Iraxao ro’õ raka’ẽ ymy natywi py Apyãwa rarywa ramõ  
 Iraxao ro’õ raka’ẽ ymy na + typ + i py Apyãwa r + aryp + a ramõ  
 Iraxao conf. pas.rem. temp. neg. ter neg. primeiro Apyãwa rel. festa + nom. subj.<sup>739</sup>

‘Há muito tempo atrás, não havia Iraxao como festa para os Apyãwa’

A oscilação no uso dos determinantes deve-se à não marcação do gênero na língua tapirapé, de modo semelhante ao que ocorre entre as crianças Xerente em fase de aquisição da escrita: “a nossa a festa vaibrica com o tora” (BRAGGIO, 1999, p. 165). No caso da aluna Apyãwa, embora já em fase final do Magistério, constatamos que a inexistência da marcação de gênero na primeira língua continua influenciando sua produção escrita mesmo depois de

<sup>738</sup> Os nomes serão omitidos para evitar uma exposição desnecessária e possíveis discriminações contra os autores dos textos.

<sup>739</sup> conf.: confiabilidade da informação; pas.rem.: passado remoto não presenciado pelo enunciador; temp.; marca de tempo; n...i: afixos de negação; rel.: relacional; nom.: nominalizador; subj.: subjuntivo.

anos de escolarização. Todavia, a oscilação no modo de determinar o Espírito Iraxao, ora marcado como masculino, ora como feminino, parece-nos advir do fato de este Espírito ser um casal, isto é, há um significado cultural que não se adequa à maneira de marcação de gênero em Português. Determinar o ser masculino e o ser feminino de um mesmo modo como é o uso em língua portuguesa pode ser considerado bastante contraditório para uma aluna Apyãwa.

### 3.3 Concordâncias semânticas

A presença de uma concordância semântica realizada de acordo com os significados socioculturais contidos nos vocábulos e não com as regras gramaticais esperadas na variedade padrão da língua portuguesa, constitui mais um traço singular do Português Tapirapé. O excerto do texto apresentado em (j) temos um exemplo de concordância feita segundo os valores socioculturais. Na oração em (k) temos a palavra *ro'õ*, que, no contexto das narrativas míticas, constitui um importante índice sociocultural, impregnado de valores como o respeito aos antepassados e à crença na veracidade do que foi transmitido por eles. Consideramos *ro'õ* como uma palavra-chave da sociedade Apyãwa, uma vez que ela reitera linguisticamente o respeito aos fatos narrados pelos antepassados, tidos como verdadeiros pelo enunciador e pelos outros participantes do evento (PAULA, 2012). O ritual rememora um fato histórico cujo significado é possibilitado pela narrativa que vem sendo transmitida geração após geração. Os Apyãwa compartilham um complexo sistema de crenças segundo o qual os espíritos dos parentes falecidos participam dos rituais. Parece-nos que a aluna, ao empregar a forma plural do verbo *conseguir* (j), mostra exatamente estas relações entre os atuais Apyãwa e seus ancestrais. O ato efetuado pelo pajé, ao conseguir trazer *Iraxao* do fundo do lago, é, de certo modo, compartilhado por todos os Apyãwa, expresso pelo “nós conseguimos”. O feito do pajé revive até os dias atuais através da narrativa e da realização do ritual, no qual os espíritos do pajé e de todos os Apyãwa participam.

Outro trecho, referente ao mesmo ritual *Iraxao*, apresenta uma concordância fundamentada em valores socioculturais:

(m) Durante a preparação, os caçadores matam as caças que são juntadas pelo dono da festa, para Iraxao ficar **felizes** no seu dia da festa, junto com seu representante e dos participantes (Aluno do Ensino Médio, 2009).

Neste texto há uma adequação maior aos padrões gramaticais da L2. Singularmente, porém, há concordância plural que remete ao fato de *Iraxao* ficar feliz por causa das caças. Pode ser pelo fato de *Iraxao* ser um Espírito que se apresenta como uma dupla, o que acarretaria uma concordância semântica fundamentada no par masculino-feminino que compõe o ente ritual. Mas o traço semântico da pluralidade pode abranger também os representantes do *Iraxao*, isto é, os homens que estão apresentando o Espírito e a todos os participantes da festa, como indica a sequência da oração. Os Apyãwa desejam que todas as pessoas de suas comunidades estejam presentes nos rituais. Isto faz com que os Espíritos *Axyga* e os espíritos dos antepassados que também participam das festas fiquem alegres, o que proporciona bem estar aos participantes. A palavra tapirapé para designar os rituais, *tarywa* traz, incorporada em si, o próprio conceito de alegria, o que revela mais um traço essencial dos Apyãwa: o modo de ser alegre, cortês e brincalhão, constituindo-se como mais uma palavra-chave da cultura Apyãwa, pois nela está impresso este valor organizado socialmente: a busca de viver bem, felizes. As palavras são “*artefatos culturais da sociedade*” (WIERZBICKA, 1997, p. 201) e nelas estão inscritos os valores relevantes da vida sociocultural.

#### 4. A variedade étnica e as implicações para o ensino: algumas considerações

A apropriação da língua portuguesa pelos Apyãwa apresenta-se como um processo contínuo desde os primeiros contatos com os não-indígenas. A escolarização e a frequência das interações com a população do entorno propiciou uma situação de bilinguismo presente na maioria da população. Todavia, constatamos que o Português em uso pelos Apyãwa apresenta traços marcantes, que independem do grau de escolarização. Este uso singular permite afirmar que “a ressignificação e a apropriação do Português tem se dado em termos de etnicização desta língua cujas marcas são percebidas na oralidade e na escrita dos indígenas” (GORETE NETO, 2005, p. 113). Alguns destes traços refletem a apreensão das regras da L2, o que permite a criação de novos vocábulos usando recursos derivacionais próprios do Português como a palavra ‘xixiu’; em outras construções, a ordem sintática OVS da primeira língua influencia no modo de ordenação dos constituintes frasais da L2. Por fim, um uso particularmente singular, imbricado na cosmovisão própria dos Apyãwa, consiste na concordância feita em bases semânticas, sendo possível, através destes indícios, desvelar valores socioculturais presentes em textos escritos em L2.

Assim, consideramos que as variedades do Português falado e escrito entre os indígenas não deveria ser objeto de rejeição por parte de interlocutores, de modo particular, docentes não indígenas. Os “erros” gramaticais quando comparados à variedade padrão do Português, são, na verdade, pistas preciosas que nos permitem visualizar valores e ideais constitutivos das sociedades indígenas que motivam o uso de determinadas construções em L2. Os fatos linguísticos estão inseridos em um cenário histórico e cultural complexo:

processos como empréstimo, mudança de código (*codeswitching*), e a variedade indígena da língua portuguesa são vistos à luz do contexto sócio-histórico em que ocorrem e de todos os fatores nele incluídos, não se separando o linguístico dos demais, mas inter-relacionando-se (BRAGGIO, 1999, p. 157).

A ação docente envolvendo alunos indígenas deveriam se pautar por um pressuposto básico: as particularidades presentes na variedade indígena de Português não podem ser consideradas como desvios da norma padrão, mas como possibilidades regidas por estruturas próprias da L1 e, mais que isso, como indícios preciosos de um modo de ser, de se organizar e de ver o mundo, que afloram nas produções escritas ou faladas por crianças e jovens indígenas e que permitem uma compreensão mais aprofundada de suas sociedades.

#### Referências Bibliográficas

BALDUS, H. *Tapirapé – Tribo tupi no Brasil Central*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

BRAGGIO, S. L. B. Sociedades indígenas: a escrita alfabética e o grafismo. In: BRAGGIO, S. L. B. (Org.). *Contribuições da linguística para o ensino de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 1999.

\_\_\_\_\_. Os Xerente Akwen, os animais e as plantas: uma revisita aos inalienáveis com a semântica da gramática. In: *Signótica*, Revista do Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, UFG, V. 23, nº. 2, p. 439-458, 2011.

ENFIELD, N. J. Ethnosyntax: Introduction. In: ENFIELD, N. J. (Ed.). *Ethnosyntax: Explorations in grammar & culture*. London: Oxford University Press, 2002.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. *Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GOUVÊA DE PAULA, L. *Mudanças de Código em eventos de fala na língua Tapirapé durante interações entre crianças*. Dissertação de Mestrado apresentada à UFG – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2001.

GORETE NETO, M. *Construindo interpretações para entrelinhas: cosmologia e identidade étnica nos textos escritos em português, como segunda língua, por alunos indígenas Tapirapé*. Dissertação de Mestrado apresentada ao IEL- UNICAMP, Campinas, SP, 2005. 127 p.

GROSJEAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.

HYMES, Dell. Models of the interaction of language and social life. In: GUMPERZ, John J.; HYMES, Dell (Eds.). *Directions in sociolinguistics – the ethnography of communication*. New York: Basil Blackwell Inc., 1986.

LEITE, Y. F. *Línguas indígenas – memórias de uma pesquisa infinda*. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2012.

MELLO, H. B. *O falar bilíngüe*. Goiânia: Editora da UFG, 1999.

PAULA, E. D. *Eventos de fala entre os Apyãwa (Tapirapé) na perspectiva da etnossintaxe: singularidades em textos orais e escritos*. Tese de doutoramento em Estudos Linguísticos, apresentada à FL/UFG, 2012. 269 p.

PRAÇA, W. N. *Morfossintaxe da língua Tapirapé (família Tupi-Guarani)*. Tese de doutoramento apresentada à UNB – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

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

\_\_\_\_\_ e CABRAL, A. S. A. C. Revendo a classificação interna da família Tupi-Guarani. In: CABRAL, A. S. A. C.; RODRIGUES, A. D. (Orgs.). *Línguas indígenas brasileiras. Fonologia, gramática e história. Atas do I Encontro Internacional do Grupo de Trabalho sobre Línguas Indígenas da ANPOLL*. Tomo I. Belém: Editora da UFPA, 2002.

TAPIRAPÉ, N. K. *Ka'õ: a festa dos pássaros*. Monografia do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais apresentada à UNEMAT, Campus de Barra do Bugres, MT, 2006.

TORAL, A. A. *Relatório de identificação e delimitação da área Indígena Urubu Branco*. Brasília: FUNAI/Ministério da Justiça, 1994.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Mana - Estudos de Antropologia Social*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, 1996.

WAGLEY, C. *Lágrimas de Boas Vindas – os índios Tapirapé do Brasil Central*. Belo Horizonte, Itatiaia/EDUSP, 1988.

WIERZBICKA, A. *Understanding cultures through their key words: English, Russian, Polish, German and Japanese*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

\_\_\_\_\_. *Australian key words and core cultural values*. Oxford: Oxford University Press, 1997.