



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

MARILDA VINHOTE BENTES

SUBJETIVIDADE E DOCÊNCIA WAPIXANA

Boa Vista – RR
2016

MARILDA VINHOTE BENTES

SUBJETIVIDADE E DOCÊNCIA WAPIXANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Roraima-UFRR, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos de Linguagem e Cultura Regional.

Orientador: Prof. Dr. Manoel Gomes dos Santos

Boa Vista – RR
2016

MARILDA VINHOTE BENTES

SUBJETIVIDADE E DOCÊNCIA WAPIXANA

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima–UFRR, sob orientação do Prof. Dr. Manoel Gomes dos Santos.

Aprovada em 21 de outubro de 2016

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Manoel Gomes dos Santos
Orientador/Presidente da banca/PPGL/UFRR

Prof. Dr. Elder José Lanes
Membro interno/PPGL/UFRR

Prof. Dr. Rodrigo Mesquita
Membro externo/CCLA/UFRR

Prof^a. Dr^a. Simone Lúcia Guesser
Suplente/PPGL/UFRR

Dedico este trabalho às minhas filhas Ana Raab, Bárbara, Gabriela e Laura, por se constituírem diferentemente enquanto pessoas, igualmente belas e admiráveis em essência e valores e por terem aceitado se privar de minha companhia nos momentos de meus estudos, concedendo a mim a oportunidade de me realizar ainda mais. Ao meu companheiro Osvaldo, pelo incentivo, compreensão e apoio oferecido a mim em cada etapa desta jornada de estudo.

AGRADECIMENTOS

Acredito que “Sonho que se sonha só/É só um sonho que se sonha só/Mas sonho que se sonha junto é realidade” (RAUL SEIXAS), por isso esta dissertação chegou à sua defesa, uma vez que, se não fossem as pessoas que compõem a minha realidade, ainda estava na ilusão de sua concretização. Assim, meus sinceros agradecimentos:

A Deus e a Jesus Cristo, entidades sempre presentes, sem os quais nada teria feito.

À minha família pela paciência em tolerar a minha ausência e o meu discurso.

Aos meus companheiros de trabalho: Tomás Hernandez, Sandra Mendes, Esmeraci Nascimento, Ricardo Souza e Roseli Bernardes, que me incentivaram na conclusão deste sonho e estiveram ao meu lado, sempre que necessitei.

Aos meus colegas de mestrado, Juliana Morais, Alsione Alencar, Nariene Nascimento e, em especial, ao Jaelson Santos, pela amizade e companheirismo que recebi. E, ainda, por sempre frisarem o quanto sou capaz!

Aos meus companheiros Antonia Alves e Jairzinho Rabelo, pela atenção dedicada a mim em momentos de “desespero” no decorrer de todo meu estudo.

Ao meu companheiro de estudo, via facebook, Éderson da Cruz, que dedicou horas de seu tempo para discutir ideias acerca de minha temática.

Ao meu orientador Prof. Dr. Manoel Gomes dos Santos, pelo crédito de confiança, incentivo, simpatia e auxílio nas discussões sobre os temas desta Dissertação.

Aos Wapixana, moradores da Comunidade Serra Truaru, em especial ao docente sujeito desta pesquisa e ao Tuxaua, pela colaboração e pela forma amigável como me acolheram.

Aos Professores que fizeram parte dos meus estudos no mestrado: Deborah Freitas, Elder Lanes, Luciana Sanchez, Maria Odileiz Cruz, Manoel Gomes dos Santos, Socorro Leal, Roberto Mibielle, que me acompanharam, oferecendo informações que favoreceram minha aprendizagem.

Aos demais idealizadores, coordenadores e funcionários da UFRR, em particular, à Andreia Maia pelo carinho demonstrado ao longo do mestrado.

“Não somos quem somos, como seres humanos, porque somos racionais. Somos humanos e somos racionais porque somos aprendentes. Somos seres dependentes por completo do que aprendemos. Aprendemos bem mais do que simplesmente adestramentos de animais com quem compartimos o planeta Terra. Aprendemos não apenas os saberes do mundo natural, mas a complexa teia de símbolos, de sentido e de significados que constituem o mundo da cultura.”

Carlos Brandão

RESUMO

BENTES, Marilda Vinhote. **Subjetividade e docência Wapixana**, 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista-RR, 2016.

Com base em um paradigma cognitivo-funcional, este trabalho tem por objetivo analisar a construção da subjetividade de um docente Wapixana, considerando, em especial, aspectos relacionados à modalização, à avaliação e à evidencialidade. Da perspectiva cognitivo-funcional ou linguística baseada no uso, a subjetividade emerge no contexto discursivo-pragmático, no qual se dá a negociação e renovação de sentidos dos elementos léxico-gramaticais entre falante/escritor e destinatário/leitor em interação, em função de seus propósitos comunicativos. Assim, por meio de expressões linguísticas específicas usadas em seu discurso, o falante constrói uma representação de si, sua subjetividade. Aspectos relacionados ao ensino tomaram como base documentos legais e, considerando as especificidades de comunidades indígenas, direcionam-se para um processo intercultural e interacional. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa se insere em uma perspectiva qualitativa, na qual realizou um estudo de caso a partir de uma entrevista semiestruturada e gravada com o docente da disciplina de Língua Indígena Wapixana na Comunidade Serra do Truaru. Os resultados revelam uma subjetividade culturalmente marcada cujos anseios de proporcionar um ensino de qualidade enfrentam desafios no que diz respeito à carência de infraestrutura adequada e à perda gradativa de interesse de alunos e da comunidade pela disciplina de língua indígena Wapixana, especialmente, em função de influências da comunidade envolvente.

Palavras chave: Wapixana; Subjetividade; Ensino; Língua; Intercultural.

ABSTRACT

BENTES, Marilda Vinhote. **Subjetividade e docência Wapixana**, 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista-RR, 2016.

Based on a cognitive-functional paradigm, this work has the objective to analyze the construction of subjectivity of a Wapixana's teacher, considering, in particular, aspects related to the modalization, evaluation and evidentiality. From the cognitive-functional perspective or Linguistics based on use, the subjectivity emerges in the discursive-pragmatic context, in which occurs the negotiation and renewal of meanings of lexical-grammatical elements between speaker/writer and recipient/reader in interaction, in function of their communicative purposes. Thus, by means of specific linguistic expressions used in his speech, the speaker builds a representation of himself, his subjectivity. Aspects related to the teaching took as basis some legal documents and, considering the specificities of indigenous communities, direct to an intercultural and interactional process. From the methodological point of view, the search falls in a qualitative perspective, in which I carry out a case study from a semi-structured interview and recorded with a teacher of an Indigenous Language discipline in the Serra do Truaru community. The results reveal subjectivity marked culturally whose desires to provide a quality teaching face challenges related to the lack of adequate infrastructure and the gradual loss of interest of students and the community by the taught discipline, especially in the function of the community surrounding influences.

Keywords: Wapixana; Subjectivity; Teaching; Language; Intercultural.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
CEE/RR	Conselho Estadual de Educação de Roraima
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CF	Constituição Federal
DIEI	Divisão de Educação Indígena
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
ISA	Instituto Socioambiental
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LFCU	Linguística Funcional Centrada no Uso
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
OPIR	Organização dos Professores Indígenas de Roraima
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular para as Escolas Indígena
SEED	Secretaria Estadual de Educação e Desporto
SIL	Summer Institute of Linguistics
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
UFRR	Universidade Federal de Roraima

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Distribuição dos grupos indígenas Wapixana por Terra Indígena e Municípios.....	18
QUADRO 2	Resumo dos tipos de julgamento.....	61
QUADRO 3	Normas para transcrição.....	71

LISTA DE ESQUEMA

ESQUEMA 1 – Classificação da evidencialidade.....	58
---	----

LISTA DE MAPA

MAPA 1 – Localização das Comunidades Wapixana em Roraima.....	19
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 UNIVERSO DA PESQUISA.....	17
1.1 DENOMINAÇÃO WAPIXANA.....	17
1.2 POPULAÇÃO WAPIXANA E SUA LOCALIZAÇÃO.....	17
1.3 A LÍNGUA WAPIXANA.....	20
1.3.1 Situação Sociolinguística.....	21
1.3.2 Literatura Prévia.....	24
1.4 PANORAMA ATUAL DO ENSINO DA LÍNGUA WAPIXANA EM RORAIMA.....	25
2 LEGISLAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUAS INDÍGENAS NO BRASIL.....	28
2.1 EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL E SEUS MODELOS DE ENSINO.....	28
2.2 DOCUMENTOS QUE REGEM O ENSINO DE LÍNGUAS INDÍGENAS NO BRASIL	32
2.2.1 Visão interacional para uma educação intercultural nos termos dos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	37
2.3 A LEGISLAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA INDÍGENAS EM RORAIMA.....	41
3 A SUBJETIVIDADE: UMA ABORDAGEM COGNITIVO-FUNCIONAL.....	45
3.1 LINGUÍSTICA FUNCIONAL CENTRADA NO USO.....	45
3.2 SUBJETIVIDADE.....	53
3.2.1 Modalização, Avaliação e Evidencialidade.....	55
3.3 A SUBJETIVIDADE DOCENTE E ENSINO DE LÍNGUA.....	62
4. ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA.....	67
4.1 ESPAÇO PESQUISADO.....	67
4.2 CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA.....	68
4.3 CONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS</i>	70
4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	72
5 A ANÁLISE.....	73
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
7 REFERÊNCIAS.....	91
8 APÊNDICES.....	99
APÊNDICE A: CARTA DE CONCORDÂNCIA DA COMUNIDADE....	99
APÊNDICE B: TERMO DE AUTORIZAÇÃO GRATUITA DE DIREITOS DE ENTREVISTA GRAVADA EM AUDIO E USO DE IMAGENS.....	100
APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	102
APÊNDICE D: TERMO DE COMPROMISSO PESQUISADOR E FUNAI.....	104
APÊNDICE E: ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	106

INTRODUÇÃO

Roraima possui um contexto populacional indígena bem acentuado, porém há poucos trabalhos acerca das línguas indígenas desse Estado, incluindo aí a língua Wapixana¹, e os poucos existentes restringem-se, basicamente, ao aspecto gramatical e ao léxico. No âmbito da educação, especificamente, essa lacuna é ainda maior. Inscreve-se, pois, esta dissertação, como contribuição para os conhecimentos dessa língua, especialmente no que diz respeito a seu processo de ensino, ao investigar a subjetividade discursiva docente, quer dizer, como um professor da comunidade indígena Wapixana da Serra do Truaru vê o processo de ensino-aprendizagem no exercício da docência.

Optou-se pela Comunidade Serra do Truaru porque os estudos que tratam dos Wapixana se concentram nas regiões Serra da Lua e Surumu, de forma que a comunidade em foco, pertencente à região Murupu, é uma comunidade carente de pesquisas, principalmente na área de ensino (MELO; RODRIGUES, 2014); trata-se de uma comunidade Wapixana que tem como língua predominante a língua portuguesa, ponto que torna mais significativa esta pesquisa, suscitando informações que constituirão subsídios para estudos futuros que envolvam não apenas o ensino Wapixana, mas também a Comunidade em questão, a etnia e o processo de revitalização da língua. Portanto, trata-se de um desafio de amplo alcance que intenta o sucesso do ensino indígena e suas consequências em termos de desenvolvimento educacional para esse povo.

No que diz respeito aos aspectos linguísticos do trabalho, considerando que a pesquisa lida com a construção da subjetividade, utilizou-se como base teórica a linguística cognitivo-funcional, isso porque, em linhas gerais, tanto a linguística cognitiva (LAKOFF, 1987; TOMASELLO, 2003) quanto a funcional (GIVÓN, 1979; BYBEE, 2010) convergem para o fato de que a estrutura da língua emerge da língua em uso, em que o falante/escritor e destinatário/leitor negociam sentidos atrelados à forma linguística, o que permite observar, nas marcas linguísticas presentes no discurso, a representação que faz de si o falante.

Com relação aos aspectos do trabalho relacionados ao ensino, recorro à legislação educacional vigente, considerando especialmente, em termos do ensino

¹ Por referir-me a um nome que representa uma comunidade, todas as vezes que, neste trabalho, o termo "Wapixana" for utilizado, será com inicial maiúscula, mesmo quando for usado como adjetivo.

em geral, o que prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996); em termos específicos, considerando que o ensino de língua indígena é tomado como ensino de segunda língua, o PCN (BRASIL, 1998a; 2000), e, sem descuidar da peculiaridade do ensino de línguas indígenas, movo-me para uma proposta intercultural, Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígena (RCNEI) (BRASIL, 1998b).

No que tange aos procedimentos metodológicos, optei por uma pesquisa qualitativa, em que realizo um estudo de caso a partir de uma entrevista semiestruturada, gravada e transcrita conforme normas propostas por Marcushi (1986), com o docente de Wapixana da Comunidade Serra do Truaru, envolvendo cinco temáticas para guiar a conversação: sociolinguística, formação, identidade, prática docente e interculturalidade, para saber como o professor Wapixana vê o processo de ensino-aprendizagem em sua docência.

Por fim, os temas desta dissertação encontram distribuídos em cinco capítulos:

No capítulo 1, Universo da pesquisa, apresento, de forma sucinta, considerações sobre o povo pesquisado, sua denominação, localização, quantificação populacional, com destaque especial para a Comunidade Serra do Truaru, local desta pesquisa. Ainda neste capítulo, demonstro a classificação genética da língua em questão, reafirmando o pertencimento à família linguística Aruák. Com isso, exponho a situação sociolinguística dos Wapixana, em especial, a relação interétnica vivenciada pelos moradores da Comunidade citada. Incluo, também, as literaturas prévias sobre a língua Wapixana e, a partir desse contexto, apresento um panorama atual do ensino Wapixana em Roraima.

No capítulo 2, Legislação do ensino de línguas indígenas no Brasil, o foco é a educação indígena no cenário da legislação brasileira. Inicialmente, faço uma síntese que vai desde os modelos de educação indígena praticados no Brasil, em que se evidencia uma exclusão do referencial cultural indígena até sua emancipação como consequência de iniciativas diversas que culminaram em mudanças significativas na educação indígena. Esse pequeno relato visa a subsidiar a próxima subseção, em que discorro acerca do que preconiza a Constituição Federal (CF) de 1988 e, conseqüentemente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394 de dezembro de 1996. Ainda neste capítulo, apresento a visão interacional para uma educação intercultural nos termos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 e 2000, em que o docente de educação indígena deve assumir uma postura

reflexiva frente a uma práxis teórica de intervenção. Para finalizar o capítulo, trato dos documentos que regem o ensino de línguas indígenas em Roraima.

No capítulo 3, A subjetividade: uma abordagem cognitivo-funcional, apresento o modelo teórico empregado de forma sucinta, considerando especialmente aspectos relevantes para a pesquisa. Inicialmente, expondo os aspectos gerais do suporte teórico empregado para a análise dos dados, na subseção seguinte, investigo a subjetividade no âmbito do modelo, tema central para esta pesquisa. Termino o capítulo realizando uma explanação sobre o caráter subjetivo do processo de modalização, avaliação e evidencialidade.

O capítulo 4, Orientação metodológica, compreende as informações sobre a natureza dos dados analisados. Nele, faço uma breve apresentação da Comunidade Serra do Truaru e do ambiente escolar: a Escola Estadual Indígena José Aleixo Ângelo, como o espaço em que realizei a pesquisa. Na sequência, mostro o sujeito da pesquisa, expondo seu perfil e o “lugar” da língua em sua vida, tendo como base seu discurso acerca de sua história. Também, são aqui apresentados os procedimentos de análise.

No capítulo 5: A Análise, apresento a análise da prática discursiva de um professor Wapixana da Comunidade Serra do Truaru, mediante a legislação escolar indígena do Brasil e a teoria cognitivo-funcional ou baseada no uso, com o intuito de caracterizar a subjetividade do docente Wapixana.

1 UNIVERSO DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo apresentar brevemente a contextualização da pesquisa, oferecendo informações sobre os Wapixana, sua língua e o ensino desta. Tais informações revestem-se de importância para este trabalho, pois encerram características socioculturais que se refletem na sala de aula, constituindo instrução necessária para a descrição do ensino da língua Wapixana. Os assuntos obedecem à seguinte ordem de exposição: em 1.1, delimito considerações sobre a denominação Wapixana; em 1.2, apresento a População Wapixana e sua localização; em 1.3, discorro sobre a língua Wapixana; em 1.3.1, exponho a situação sociolinguística do povo Wapixana, em especial a da população da Serra do Truaru; em 1.3.2, o foco é a literatura que trata da língua Wapixana; e, por fim, em 1.4, demonstro um panorama atual sobre o ensino de língua Wapixana.

1.1 DENOMINAÇÃO WAPIXANA

No que diz respeito ao nome Wapixana, até os anos 40 do século XX, distinguiam-se os seguintes grupos: Vapidiana-Verdadeiro, Karapivi, Paravilhana, Tipikeari, Atoradi (também grafado Aturaiú ou Atorai), Amariba, Mapidian (Mapidiana, Maopityan) e Taruma.

Cirino (2009) confirma a existência de apenas dois grandes grupos dialetais: os *Vapidiana-Verdadeiro* e os *Atoradi* (Aturaiú ou Atorai), supondo que, à medida em que os subgrupos dialetais caíam em desuso ou iniciavam o processo de extinção, o Wapixana se fortalecia abrangendo todos os outros grupos. Para Migliazza (1980), há dois dialetos mutuamente inteligíveis: Wapishana e Atorai. O termo “wapishana” é utilizado para se referir ao falante de ambos os dialetos. Mas, segundo o autor, há na literatura outras designações que fazem referência ao termo: Wapityan, Wapitschana, Matisana, Uapixana, Vapidiana, Attaraye, Dauri, Atorayu. Entretanto, nesse trabalho, utilizo o termo em português, por isso Wapixana, conforme registrado por Rodrigues (2002).

1.2 POPULAÇÃO WAPIXANA E SUA LOCALIZAÇÃO

Os Wapixana habitam politicamente regiões brasileiras e da República Cooperativista da Guiana, com uma população de aproximadamente 13 mil pessoas. Dessas, em torno de 7.832 vivem no território brasileiro, formando o segundo maior grupo indígena do estado de Roraima (ISA, 2011). A maioria dessa população convive em comunidades mistas com outras etnias, com as quais mantém relações interétnicas, conforme observado no quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Distribuição dos Grupos Indígenas Wapixana por Terras Indígenas e Municípios

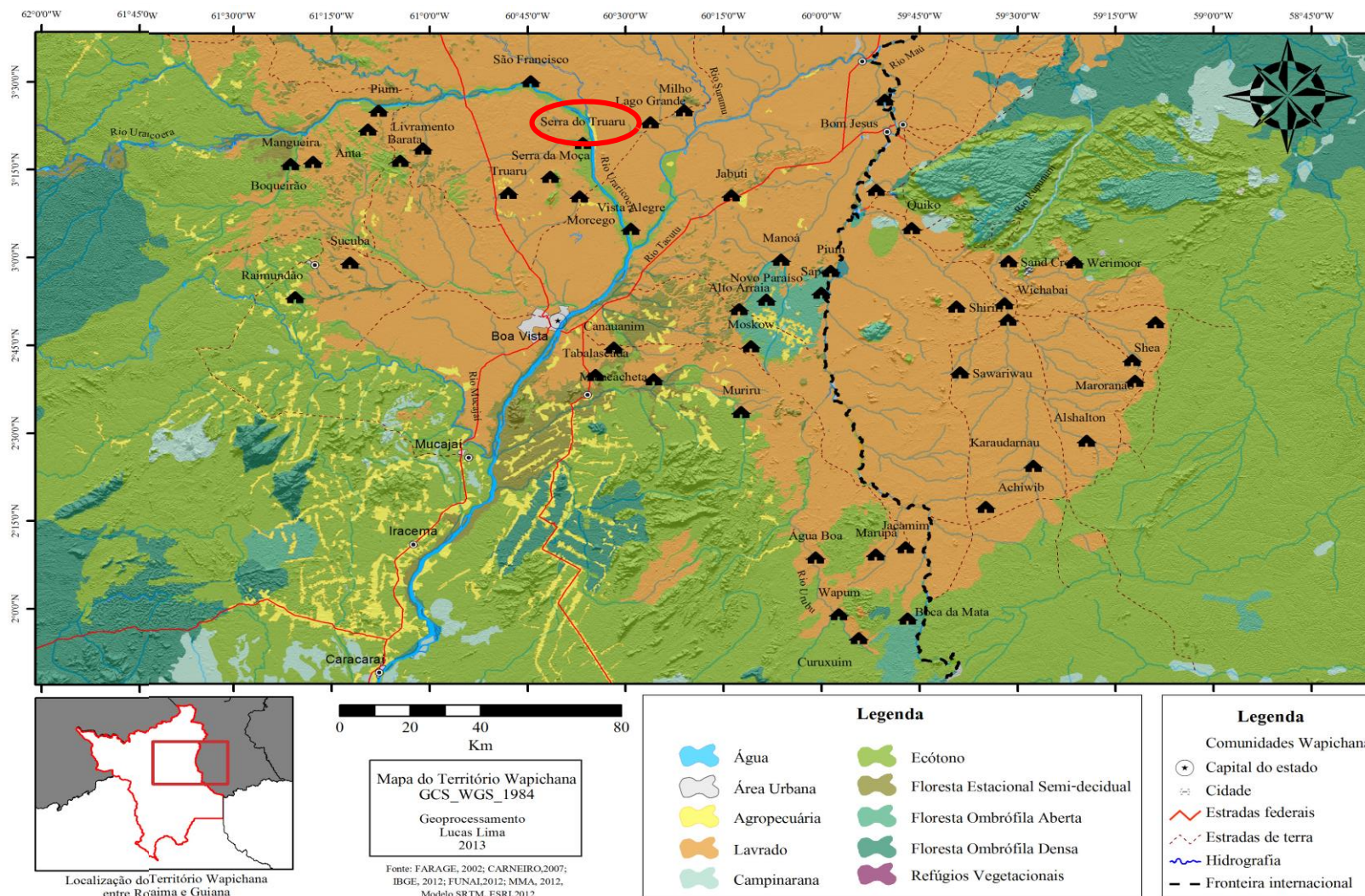
GRUPO INDÍGENA	TERRA INDÍGENA	MUNICÍPIO
Wapixana	Anaro	Amajari
Macuxi/Wapixana	Araça	Amajari
Macuxi/Wapixana	Anta	Alto Alegre
Macuxi/Wapixana	Barata/Livramento	Alto Alegre
Macuxi/Wapixana	Boqueirão	Alto Alegre
Macuxi/Wapixana	Raimundão	Alto Alegre
Macuxi/Wapixana	Truaru	Alto Alegre
Macuxi/Wapixana	Serra da Moça	Boa Vista
Wapixana	Bom Jesus	Bonfim
Macuxi/Wapixana	Canauanim	Bonfim
Macuxi/Wapixana	Jabuti	Bonfim
Wapixana	Jacamim	Bonfim
Wapixana	Malacacheta	Bonfim
Macuxi/Wapixana	Manoá/Pium	Bonfim
Macuxi/Wapixana	Moskow	Bonfim
Wapixana	Muriru	Bonfim/Cantá
Wapixana	Tabalascada	Cantá
Mac./Wap./Ingaricó	Raposa/Serra do Sol	Normandia/Uiramutã/Pacaraima
Mac./Wap./Taurepang	São Marcos	Pacaraima/Boa Vista

Fonte: <http://roraimadefato.com>². Adaptação: Bentes (2016).

Conforme observado no quadro acima, há dezenove Terras Indígenas ocupadas por Wapixana dessas, treze dividem espaço com outra(s) etnia(s). O mapa abaixo enfoca a disposição dessas Terras, por meio da localização das comunidades Wapixana, situando a Comunidade Serra do Truaru.

² Disponível em <http://roraimadefato.com/main/2015/08/16/roraima-das-32-terras-indigenas/Acesso> em: 09/06/2016.

Mapa 1 - Localização das Comunidades Wapixana em Roraima



Fonte: Dissertação de LIMA (2013, p. 60). “ILHADOS”: Estratégias e feições territoriais Wapichana na Terra Indígena Manoá-Pium.

Como observado no Mapa 1 disposto acima, a população Wapixana localiza-se tanto no território brasileiro quanto na República Cooperativa da Guiana. Sua extensão territorial está entre as latitudes 1° e 4° Norte e longitudes 59° e 62° Oeste e vai desde o vale do rio Rupununi ao vale do rio Uraricoera. No Brasil, há trinta e quatro comunidades Wapixana e todas se situam na região nordeste, no vasto território do lavrado roraimense, obtendo maior concentração na região conhecida como Serra da Lua, entre o rio Branco e o rio Tacutu. Outras aldeias estão dispersas mais ao norte, no baixo Uraricoera e no baixo rio Amajari e Surumu.

Dentre as Terras Indígenas, cabe ressaltar a Serra da Moça, que foi desmembrada da Região do Taiano, desde 2008, passando a fazer parte da Região do Murupu. A partir desse processo, sua população se distribuiu por cerca de três comunidades localizadas na zona rural de Boa Vista-RR: Serra da Moça, Morcego e, particularmente, a Comunidade Serra do Truaru, contexto de investigação dessa pesquisa. Esta Comunidade, conforme o referido mapa, localiza-se norte do estado de Roraima, seu acesso se faz pela BR 174, sentido Boa Vista/Pacaraima, divisa com a Venezuela e pela RR 319 em direção à Vila do Passarão.

No que diz respeito a sua população, de acordo com um levantamento realizado pelos agentes de saúde que atuam na comunidade (informação verbal³), atualmente vivem cinquenta e cinco famílias, em um total de duzentas e cinquenta e quatro pessoas, das quais, 97% são Wapixana e 3% Macuxi, sendo que a maioria da população está entre 1 a 6 anos de idade. Esse levantamento, feito em 2015, demonstra que houve um crescimento populacional desde 2013, uma vez que neste ano a população era constituída por cento e noventa e sete pessoas e cinquenta e uma famílias.

1.3A LÍNGUA WAPIXANA

O termo Aruák (ou Arawák) é utilizado para designar uma família de línguas encontradas no interior do Continente Americano. Essa família também recebeu o nome de Maipure (ou Maipurán), termo empregado primeiramente por Filippo Salvatore Gilij, em 1782, reconhecendo o parentesco genético existente entre a língua Maipure do vale do Orinoco e a língua Mojo, falada na Bolívia. E os pesquisadores

³ Discurso dos agentes de saúde em Reunião Geral da Comunidade Serra do Truaru, no dia 06 de dez. de 2015, das 8:00h às 12:00h.

Von den Steinen (1886) e Brinton (1891), citados por Santos (2006) a renomearam de Arawák. Apesar de algumas divergências entre autores, como Payne (1991) e Aikhenvald (1999), em que o primeiro autor, por meio do método comparativo das línguas, aponta que a língua Wapixana está inserida no grupo Northern da família Maipuran, enquanto Aikhenvald, usando o princípio areal-geográfico, situa a língua Wapixana no subgrupo Rio Branco que é filiado ao grupo North-Arawak (SANTOS, 2006); Rodrigues (2002), considerando o critério genético, afirma que a língua Wapixana é pertencente à família linguística Aruák.

1.3.1 Situação Sociolinguística

Como visualizado nos subtópicos acima, a língua Wapixana falada atualmente é resultante de uma filiação abrangente, a partir de distintos dialetos que enfraqueceram e foram extintos, predominando a língua Wapixana. Santos (2006) sugere que essa língua sofreu influências ao longo do contato com o Português e o Macuxi, porém limitaram-se a alguns empréstimos lexicais e fonológicos, havendo alguns casos isolados de empréstimos de preposições.

O contato com outros povos e com outros idiomas, tanto em aspectos linguísticos quanto culturais, provocou - além dessa influência - o bilinguismo, uma vez que, de acordo com Migliazza (1980), mais de 80% dos falantes da língua Wapixana podem falar também a língua da sociedade envolvente, neste caso, o português do Brasil ou o inglês da Guiana, e 30% deles podem também falar Macuxi ou Taurepang.

Dos 7.832 indígenas Wapixana que vivem no território brasileiro, dentre os que habitam os locais mais próximos dos centros urbanos, principalmente entre os mais jovens, predomina o monolinguismo em português, como é o caso visualizado na Comunidade Serra do Truaru, em que a comunicação é centrada em língua portuguesa (LP). Entretanto, há ainda alguns idosos que habitam lugares distantes, sem muito contato com outro idioma e, por isso, falam apenas a língua de sua etnia (MIGLIAZZA, 1985 *apud* SANTOS, 2006).

No que diz respeito aos Wapixana que vivem na Comunidade Serra do Truaru, de acordo com Maia (2001), a maioria da população adulta da Terra Indígena Serra da Moça (local em que se localiza a Comunidade Serra do Truaru), por volta de 1950, era falante da língua indígena, de forma que o Wapixana era o instrumento cotidiano

de comunicação, o que constituía um obstáculo para eles se relacionarem com as vizinhanças que estavam se fixando na região - os não indígenas.

Com relação à aquisição do português, Maia (2001) apresenta o relato de um Wapixana, no qual ele recorda o tempo em que tinha seus 10 anos de idade, dizendo que os primeiros contatos ocorreram com os padres e que ninguém entendia nada. Segundo ele, os padres usavam gírias. Outro morador da região frisa que todos tiveram que se envolver na aprendizagem da língua portuguesa, mesmo aqueles que não queriam, pois colonos e fazendeiros falantes do português se estabeleciam nas proximidades e muitos Wapixana (homens e mulheres) se deslocaram para realizar serviços para eles. Ressalta ainda que começaram a falar o português com a chegada do primeiro professor e também passaram a trabalhar nas fazendas, em contato permanente com os não indígenas.

Esse contexto de relação interétnica gerou novas opções, seja no uso da língua, seja na organização social, cultural e política, mas o fato é que, atualmente, com a criação da Região do Murupu na área que fazia parte do Taiano e a homologação da Terra Indígena Serra da Moça – 1991, houve a divisão administrativa das Comunidades Serra da Moça, Morcego e Serra do Truaru e, como resultado dessa conjuntura de contínua mudança há apenas seis falantes daquela língua, dentre eles, quatro são idosos da própria comunidade, e dois são professores de língua indígena, oriundos da Comunidade do Pium – Região Serra da Lua. Assim, o português já é a língua empregada na comunicação corrente e a população da comunidade é predominante monolíngue nessa língua.

A proximidade com a sociedade envolvente justifica não somente a facilidade em estabelecer relações com os não índios, mas, também, as mudanças de suas características culturais, pois,

É improvável que subsista hoje um só grupo inteiramente indene de influências da civilização, pois mesmo aqueles ainda não alcançados pela sociedade nacional já sofreram sua influência indireta, através de tribos desalojadas e lançadas sobre eles e de bacilos, vírus ou artefatos que, passando de tribo a tribo, alcançaram seus redutos. (RIBEIRO, 1996, p. 268).

Logo, em consequência desse processo de influências, a comunidade em questão não possui uma configuração tradicional dos povos indígenas, de forma que padrões culturais, como a língua, por exemplo, que se reveste de importância para essa pesquisa e, apesar da predominância dos Wapixana na comunidade, hoje já não

constitui um instrumento de comunicação cotidiana, em função do contato linguístico. De acordo com Mello e Raso (2011), se trata de um processo cognitivo que, quando acrescido de alterações socioculturais, tem, como consequência, efeitos sociolinguísticos.

Nesse caso, em particular, houve um esforço de adequação comunicativa, por conta de fatores como a proximidade com a sociedade envolvente que gerou um grau elevado de urbanização da comunidade. Assim, a dinâmica do contato fez com que uma comunidade, antes monolíngue em língua indígena, se tornasse bilíngue (português/língua indígena) e depois voltasse a ser monolíngue: só que dessa vez, monolíngue em LP (BRASIL, 1998b), tendo o português como instrumento de comunicação corrente.

Outros conhecimentos que também sinalizam o abandono de traços distintivos dos Wapixana são aqueles relacionados a práticas do cotidiano e aqueles pertencentes a propriedades medicinais envolvendo plantas, já que nomes de plantas, juntamente com nomes de partes do corpo e de parentesco se enquadram na classe de nomes inalienáveis (ou seja, que exibem, por exemplo, na palavra *dinu-j* (barba) o sufixo *-j* de não possuído quando não há possuidor explícito e a ausência desse sufixo quando há possuidor explícito *ũdinu* (minha barba), em português tem-se nas construções de posse apenas a justaposição de um pronome possessivo (*ũdinu* 'minha barba), o que revela sua saliência cultural. Um bom exemplo do primeiro diz respeito à planta *cunani* que tradicionalmente era empregada como isca, uma vez que os peixes, ao ingeri-la, sobem à superfície d'água, o que facilita sua pesca. Em se tratando de conhecimentos medicinais, cito a planta *tipir* (ou *biribiri*) usada para controlar hemorragia (SANTILLI, 2002). Ambos conhecimentos, atualmente, não são usufruídos pela comunidade em questão.

Quanto ao grau de integração na sociedade nacional, segundo Ribeiro (1996), desde 1957, os Wapixana passaram do nível de *contato permanente* para a categoria dos *integrados*, ou seja, conseguiram sobreviver vivenciando hábitos distintos de sua cultura, chegando à atualidade rodeados pela população nacional, compartilhando a vida econômica, política, social e cultural, e muitos desses grupos perderam sua língua original e, aparentemente, a variedade étnica da língua não os distingue da população rural com que convivem (RIBEIRO, 1996). Nesse caso, de acordo com o autor, o que os distingue da população neobrasileira recai no fato de que eles próprios

se percebem como constituintes de um povo à parte e, ainda, são definidos, percebidos e até discriminados como “índios” pela sociedade envolvente.

1.3.2 Literatura Prévia

Cirino (2009), em sua literatura acerca dos contornos da evangelização dos Wapixana, permeando tanto o lado brasileiro quanto o guianense, com intuito de evidenciar os aspectos históricos desse povo, mostrou algumas mudanças culturais devido à invasão da população não índia em seus territórios, dentre as quais, a mudança em relação ao uso da língua, que foi gradualmente sendo substituída como instrumento de comunicação corrente pelas línguas das sociedades envolvidas, especialmente nos centros urbanos. Em função disso, necessária se faz a produção de estudos sobre essa língua no estado de Roraima que, como mencionado acima, apesar de possuir um contexto populacional indígena bem acentuado, carece de trabalhos acerca de suas línguas indígenas, incluindo o Wapixana, e os poucos existentes restringem-se, basicamente, ao aspecto gramatical e ao léxico.

A esse respeito, cabe citar Farabee (1918), cujo estudo sobre a cultura Wapixana inclui um apanhado amplo e superficial de informações sobre a língua, que vai desde os sons ao texto; e, também, dois artigos de Tracy (1972; 1974) que abordam, respectivamente, a fonologia e a morfologia verbal dessa língua.

Mais recentemente, Santos (2003; 2005; 2006) trabalhou, respectivamente, classificadores, posse nominal e uma gramática preliminar da língua, que envolve aspectos da fonologia, da morfologia e da sintaxe da língua Wapixana e, também, Lanes (2014) abordou a ordem das palavras nessa língua.

Com relação ao léxico, um grupo de falantes do Wapixana, sob a assessoria de Franchetto, produziu um minidicionário (CADETE, 1990), que foi ampliado recentemente (SILVA; SILVA; OLIVEIRA, 2013). No âmbito da educação, especificamente, apenas um pequeno livro didático foi publicado por esse mesmo grupo (OLIVEIRA; SILVA; CAMILO, 2015).

No que diz respeito a gêneros discursivos, Farage (1997), em seus estudos etnológicos, reconhece na língua Wapixana três tipos de discursos não-coloquiais que se opõem aos gêneros coloquiais pela cota de alma que têm, a saber: *marinaokanu*, relacionado aos cantos de um xamã; *pori*, que diz respeito às encantações; e *kotuanao*

dau'ao, relacionados às narrativas do tempo passado. Como se vê, são discursos marcados fortemente pela cultura Wapixana.

Mais recentemente, os estudos de Franchetto (2008) evidenciaram as diferenças entre os sistemas de escrita elaborados por evangélicos na Guiana, os elaborados por católicos no Brasil e o sistema de escrita desejado pelos professores, revelando um dinamismo político voltado para os interesses em conversões religiosas, educação bilíngue e resgate linguístico.

Os estudos ora expostos centraram-se na Região Serra da Lua, local de maior concentração do povo Wapixana, o que revela a necessidade de trabalho que, como o que agora proponho, investiguem os fenômenos linguísticos na Serra de Truaru.

1.4 PANORAMA ATUAL DO ENSINO DA LÍNGUA WAPIXANA EM RORAIMA

De acordo com Doebber e Grisa (2011), pode-se dizer que o sistema educacional como um todo e, em especial, a UFRR, tem contribuído no processo ensino-aprendizagem de língua indígena, especialmente por meio do Instituto Insikiran de Formação Superior, instituição à qual esses autores se referem nos seguintes termos:

[...] um importante papel, não apenas por formar professores indígenas em nível superior e por dar apoio às atividades de educação promovidas pelas organizações e pelas escolas das comunidades, mas, sobretudo, por possibilitar a estada efetiva na universidade de uma população historicamente excluída. Acima de tudo, mais do que proporcionar o acesso de indígenas ao ensino superior, quase sempre pensado e projetado para as elites da população brasileira, as ações do Instituto têm o objetivo de tornar ostensiva a presença e a causa indígena no meio universitário e no cenário intelectual local e nacional. (DOEBBER; GRISA, 2011, p.603)

O objetivo do Instituto vai ao encontro das exigências legais para uma educação bilíngue e intercultural, já que fomenta uma Licenciatura Intercultural, na qual se evidencia que as sociedades indígenas possuem suas especificidades e que é de suma importância reconhecê-las para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, sendo possível, com isso, considerar a dimensão cultural dos Wapixana, na qual sua singularidade é vista como princípio imprescindível para a continuidade deste grupo enquanto povo.

Ao compreender que a questão cultural de um povo é fundamental para disseminar as informações de que o indivíduo necessita para ter uma participação

ativa nos espaços de interação, seja com os indígenas seja com os “não-indígenas”, as unidades de ensino de educação indígena buscam estabelecer uma educação diferenciada, gerenciando um calendário específico de acordo com a realidade; um currículo diferenciado com a inclusão de três disciplinas com foco na etnia da comunidade, inclusive uma específica para o ensino da língua que é ministrada desde a educação infantil até o ensino médio. Cabe ressaltar que para atuar na educação nessas comunidades já houve concurso público, mas atualmente ocorrem apenas seletivos para ingresso no sistema, fato que gera contratação de professores que ainda não possuem nível superior na área de educação intercultural.

Cabe salientar que em algumas comunidades, como a Serra do Truaru, os indígenas concebem a escola como único lugar de aprendizado da língua e essa aprendizagem, no que trata da educação Básica Indígena em Roraima – Ensino Fundamental II e Médio –, está sob a responsabilidade legal do Governo Federal, mas, nesse sentido, a Divisão de Educação Indígena (DIEI) integrada à Secretaria Estadual de Educação e Desporto (SEED) é que assume o compromisso educacional para com a comunidade.

Assim, Messias (2005)⁴ afirma que, desde 1991, as lideranças indígenas na DIEI, com uso de uma gestão participativa, coordenam administrativa e pedagogicamente as escolas indígenas com a viabilização de recursos, de ações – encontros pedagógicos, cursos, seminários e reuniões administrativas e pedagógicas –, de contratação de professores indígenas (em 2002, houve concurso público e, em 2003, seletivo, ambos diferenciados para professores indígenas), Licenciatura Intercultural para professores indígenas (desde 2003), gestão escolar indicada pela comunidade, valorização da cultura indígena e com espaços para discutir e avaliar o processo como um todo.

Essa relação articulada entre os indígenas e a SEED deve corresponder à demanda real de cada comunidade. Por isso, há que se considerar, nesse contexto, comunidades tais como a Serra do Truaru, que é constituída, basicamente, por não falantes da etnia correspondente e carece de uma política mais específica, como ocorre com as demais comunidades que sofreram invasão linguística, de forma que o

⁴ Natalina da Silva Messias, professora Macuxi. Em 2005 era Coordenadora da Educação Escolar Indígena do Estado de Roraima, através do Núcleo de Educação Indígena – NEI/SECD/RR e acadêmica do Curso de Licenciatura Intercultural da UFRR e membro da Organização dos Professores Indígenas de Roraima-OPIR.

papel de formador não seja apenas da escola, por meio de seus professores, mais, também, dos pais e da comunidade. Isso reclama por meios pedagógicos de maneira coletiva para uma revitalização da língua naquele cenário.

Silva (2005)⁵, ao relatar sua experiência pedagógica na Região Serra da Lua, afirma que mesmo com as dificuldades enfrentadas - pois as pessoas que trabalham nas escolas não falam mais a língua - havia acompanhamento dos trabalhos dos professores nas salas de aula de língua materna. Na época (2005), dentre os 327 professores acompanhados, apenas 53 eram Wapixana, mas frisou que eram realizados encontros para aperfeiçoamento de cada docente e eram eles mesmos que contribuía para o trabalho de docência. No que diz respeito às produções de materiais didáticos, ocorriam por comunidade, já que elaboravam de acordo com sua realidade. Inclusive, a pesquisa de Silva (2005) citou que havia livros e trabalhos dos alunos na língua de seu povo, mas por falta de recursos não publicaram. Porém, o papel do ser docente indígena está se concretizando em um processo, que ela chamou de “conscientização”.

Outro aspecto a se considerar no processo ensino-aprendizagem diferenciado para comunidades indígenas nesse cenário é a maneira como é efetivado esse ensino. Veiga e Ferreira (2005) trazem à tona a grande diferença entre o *ensinar a língua* e o *ensinar na língua*, pois para elas, o mais importante é *ensinar na língua*, já que nesse processo você *ensina a língua* e possibilita ao indivíduo desenvolver as habilidades de leitura, escrita e oralidade. Para as autoras, nas comunidades a língua indígena deve ser utilizada como a língua de instrução, ou seja, como primeira língua (L1) e a língua portuguesa como segunda língua (L2), isso para todo o processo de ensino da escola. Assim, segundo elas, os discentes perceberão a importância de sua língua indígena, bem como sua função fora da escola, contribuindo na revitalização da língua de seu povo.

⁵ Nilzimara de Souza Silva, em 2005, era professora Wapixana da Região Serra da Lua (RR).

2 LEGISLAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUAS INDÍGENAS NO BRASIL

Este capítulo tem como objetivo a apresentação de documentos que regulamentam o ensino de língua indígena. Para isso, traço, na seção 2.1, um breve histórico do processo de escolarização indígena e de seus modelos de ensino, como suporte para tratar dessa educação no cenário da legislação brasileira; e, a partir disso, discorro, na seção 2.2, sobre documentos que regem o ensino de línguas indígenas no Brasil, evidenciando o que se preconiza tanto na Constituição Federal de 1988, quanto na Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional de 1996; em seguida, na subseção 2.2.1, analiso a visão interacional para uma educação intercultural nos termos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, segundo os quais o docente deve assumir uma postura reflexiva frente à uma práxis teórica de intervenção; e, finalmente, em 2.3, investigo a situação do ensino de línguas indígenas em Roraima perante os documentos que regem esse tipo específico de ensino, observando lacunas presentes no contexto do ensino de língua Wapixana como segunda língua.

2.1 A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL E SEUS MODELOS DE ENSINO

De acordo com Henriques *et al* (2007), a educação escolar indígena no Brasil passou e vem passando por inúmeras transformações, entretanto a condução, geralmente de modo assistemático, ainda faz parte da realidade, pois não se trabalha adequadamente com a extrema diversidade de grupos indígenas presentes no território brasileiro. Ainda, segundo esses autores, historicamente, a educação indígena se dava pela oralidade, comunicando e perpetuando a herança cultural de geração a geração, mas, atualmente, o processo de ensino ocorre de maneira sistematizada em ambiente escolar, utilizando não apenas a oralidade, mas também a leitura e a escrita.

Em meio a um processo histórico, no qual o Brasil veio evoluindo no âmbito educacional, tem-se a historicidade como fio condutor para demonstrar a dialética entre os acontecimentos sociais e o âmbito da legalidade educacional na atualidade. Em um processo de conquistas teve-se, desde a colonização, um quadro de ideias que geraram dominações por parte da sociedade que dispõe dos meios de produção (BECKERMAN, 1979), fato que resultou em uma educação sem escola e sem

despesa, de forma que a formação escolar foi negada aos índios e considerada desnecessária aos “brancos”.

De acordo com Hansen (2003), a Companhia de Jesus deveria exercer o magistério e o ministério da igreja para combater a heresia, sendo correto afirmar que se tratava de mais um processo de dominação, já que “as *letras* deviam significar adesão *plena* à cultura portuguesa” (PAIVA, 2003, p. 43). Essa imposição de cultura hierárquica amparada pela religião cujos missionários tinham como objetivo submeter o indígena à coroa portuguesa e conquistar suas terras, usando o nome de Deus para isso, trouxe também uma cultura híbrida, resultando, dentre outros fatores de dominação, numa invasão cultural e linguística, na qual, a princípio, segundo Pompa (2003), foi a criação de uma linguagem de mediação, ou linguagem geral, pois os jesuítas, para facilitar o entendimento dos índios, adaptaram a língua portuguesa à indígena, porém modificada para uma realidade portuguesa. Para Freire (2004, p.23),

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas.

Entretanto, sendo os ensinamentos impostos pelos jesuítas distantes da realidade dos indígenas, não produziam o efeito esperado – mudança no modo vida – , pois bastava que eles voltassem ao convívio com outros índios para retornarem aos seus costumes e crenças (HENRIQUES *et al*, 2007).

A partir de 1757, houve supressão das escolas jesuíticas, os aldeamentos foram elevados à categoria de vilas, sendo criado o regime de Diretório de Índios⁶. Mas isso só veio ratificar o que já vinha ocorrendo com o ensino da língua indígena, pois, dentre as medidas, estava a proibição do uso de línguas indígenas e da Língua Geral (linguagem de mediação) nas salas de aula, sendo desconhecida e ignorada, para todos os efeitos, a cultura e a educação dos índios, imposição essa que tornou

⁶ A expressão Diretório dos Índios refere-se a uma lei, editada em 1755, e que reúne importantes dispositivos acerca da política indígena seguida por Portugal enquanto metrópole administradora do Brasil, mais precisamente no denominado período pombalino, no qual o poderoso ministro do rei de Portugal D. José I, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, dominou o cenário político português, na segunda metade do século XVIII (SANTIAGO, 2011).

obrigatório o uso da língua portuguesa, por determinação do Diretório de Índios, a mando de Portugal (FREIRE, 2009).

De acordo com Henriques *et al* (2007), somente em 1845, com o Decreto 426, deu-se atenção ao processo educacional do índio, uma vez que

Ao instalar os missionários nos diversos aldeamentos, o Estado monárquico subvencionava a criação e a manutenção de escolas para as crianças e adultos indígenas que se interessassem em aprender a ler, escrever e contar (instrução primária). Essa política desenvolvia-se a partir da visão da escola como instrumento de desenvolvimento humano capaz de viabilizar a formação do povo brasileiro. Com relação às populações indígenas, esse desenvolvimento só seria alcançado se elas fossem catequizadas e integradas ao mundo do trabalho das sociedades não-índias (HENRIQUES *et al* 2007 p. 12).

Esse contexto em que a educação escolar era a base para o progresso, seja intelectual seja social, tomou conta do pensamento do período imperial que foi até 1889. Ao fim desse período e início da era republicana, acreditavam que somente sob o comando das missões religiosas era possível o ensino para crianças indígenas.

Com a consolidação do período republicano, alguns órgãos governamentais são criados com a função de assistir aos índios e protegê-los. Com isso, em 1910, cria-se o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) cujas atribuições envolviam a de integrar o índio à sociedade nacional por meio do trabalho. Em 1967, o SPI foi extinto, e essa atribuição foi repassada à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que passou a ter o papel fundamental de zelar pela sobrevivência do índio e incluir além do ensino da leitura e da escrita, conhecimentos como: higiene, saneamento, estudos sociais, aritmética, ensinamentos práticos de técnicas agrícolas, marcenaria, mecânica e costura.

Esse processo ocorreu com a finalidade de fazer com que os indígenas passassem:

[...] a atuar como produtores de bens de interesse comercial para o mercado regional e como consumidores das tecnologias produzidas pelos não-índios, constituindo também uma reserva alternativa de mão-de-obra barata para abastecer o mercado de trabalho. (HENRIQUES *et al*, 2007, pp. 13-14).

Nesse contexto, até a década de 1970, a educação destinada aos povos indígenas passou por dois paradigmas: o Modelo Assimilacionista de Submersão Cultural e Linguística, cujas políticas incluíam a de fazer o aluno abdicar sua língua

indígena específica e se tornar monolíngue em português. A ineficiência desse modelo fez surgir e permanecer na prática, até essa mesma década, o Modelo Assimilacionista de Transição. Nesse último, a criança era alfabetizada na língua indígena para depois ser introduzida no português até que a língua indígena fosse excluída do currículo escolar⁷. Esse modelo propôs um bilinguismo subtrativo e pode ser descrito “[...] como bilinguismo de transição, porque ele só serve para que as crianças saiam do monolinguismo da sua língua de origem para o monolinguismo em português [...]” (GRUPIONI, 2006, p.44).

No início da década de 1970, a FUNAI estabelece convênio com o Summer Institute of Linguistics (SIL), que passa a desenvolver pesquisas para registro de línguas indígenas (sons, elaboração de alfabetos e análises das estruturas gramaticais) e realizar o trabalho pedagógico com os envolvidos (preparar material de alfabetização nas línguas, treinamento do corpo docente da FUNAI e das missões religiosas), mas o objetivo não demonstrava avanço, pois pretendiam converter os índios à religião protestante.

Em linhas gerais, a educação para os índios somente deu continuidade ao que já vinha sendo imposto nos períodos colonial e imperial, permanecendo, pois:

[...] focada na assimilação e integração dos povos indígenas à sociedade nacional, por meio de sua adaptação a uma nova língua, a uma nova religião, a novas crenças, a novos costumes, a novas tradições, enfim, a novas formas de viver. (HENRIQUES *et al*, 2007, p. 14).

É notório que esses modelos tinham uma única pretensão, eliminar o referencial cultural indígena, substituindo-o pelo da cultura envolvente, dominante. Entretanto, o surgimento de organizações indigenistas não governamentais, ainda na década de 70, marca uma nova fase da educação indígena no Brasil (FERREIRA, 2001), pois, de assembleias, encontros e reuniões, surge em 1980 a União das Nações Indígenas (Unind, hoje UNI) e suas regionais.

Nessa época, os próprios indígenas, segundo Ferreira (2001, p. 72), “[...] decidem definir e auto gerir os processos de educação formal”; buscou-se uma

⁷ Neste trabalho, compreendo o currículo escolar como “[...] um local de subjetivação e individualização”. (SILVA, 2002, p. 49, grifo meu). Portanto, “[...] currículo é lugar, espaço, território [...] é autobiografia, nossa vida [...] é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (SILVA, 2010, p. 150).

valorização dos saberes e da cultura dos povos indígenas, a partir do Modelo de Enriquecimento Cultural, garantindo a utilização da língua específica de cada povo indígena em todo o processo de escolarização. Portanto,

[...] essa mudança de paradigma na relação entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas teve amplos reflexos no contexto da educação escolar, abrindo novas possibilidades de se pensar uma nova escola indígena, longe das doutrinas positivistas, civilizatórias que até então se faziam presentes na educação ofertada às populações indígenas. (JANUÁRIO, 2002, p. 17).

O fortalecimento dessa busca de valorização veio com a criação de inúmeras organizações com representações nacionais, que visavam a promover discussões acerca dos aspectos educacionais, culturais, sociais e políticos, o que culminou em formulações de propostas que mostravam os anseios do povo indígena. Desde então, reuniões e assembleias passaram a fazer parte do cenário da educação escolar indígena, reivindicando seus direitos, frente à sociedade não indígena.

2.2 DOCUMENTOS QUE REGEM O ENSINO DE LÍNGUAS INDÍGENAS NO BRASIL

A partir das mobilizações da sociedade civil (organizações indígenas e de apoio à causa indígena – partidos políticos, entidades de classe, igrejas, movimentos sociais), que culminaram no *caput* do artigo 205 da Constituição de 88, em que “[...] educação é direito de todos [...]” (BRASIL, 1988), veio uma visão de um ser (índio) não mais condicionado à realidade, mas capaz de ter consciência sobre o seu papel na sociedade, transpondo limites impostos, mesmo em uma instituição, como a escola, em que o direcionamento e a finalidade são definidos pelo Estado.

Corroborando, o artigo 231 do Capítulo VIII da CF rege que: “[...] são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições [...]” (BRASIL, 1988). Dessa forma, é perceptível que a educação sempre gira em torno de um ato político (FREIRE, 1979). E, nesse caso, em favor dos indígenas, pois o artigo explicita o rompimento com a tradição integracionista da legislação brasileira, ou seja, os povos indígenas passam a ser vistos como pessoas de direitos e deveres.

Com esse reconhecimento, vêm à tona mudanças sociais, incluindo a educação escolar indígena, na qual independente de raça, religião, características ou outro aspecto cultural, político e socioeconômico, todos têm direito à educação formal

com vistas ao desenvolvimento pessoal, passando a emergir, no interior das escolas, uma gama diversificada de culturas, agora envolvendo as especificidades de uma cultura antes “suprimida”.

Além disso, a CF apresenta o artigo 206 – que regulamenta o ensino sob princípios da igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade, qualidade e, mais adiante, o artigo 208, que complementa as condições para esse ensino. Ambos percebem a educação como uma “ponte” para desenvolvimento social, buscando na execução um atendimento educacional diferenciado.

Em consonância com os artigos acima, tem-se o parágrafo 2º do artigo 210 da CF, que rege: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988). Inicia-se, com base legal, um pensar comprometido social e politicamente com a educação oferecida ao indígena.

Com esses artigos, percebe-se que o Estado tem, por meio da educação, uma função ideológica que se relaciona com as aspirações sociais com base em um Estado democrático, uma vez que, a princípio, legalmente rege uma promoção das manifestações simbólicas dos povos indígenas, por meio da língua, fomentando o respeito à diversidade.

Nessa conjuntura, existem situações concretas em que crianças, jovens e adultos – indígenas que estão em sala de aula, lugar em que se apresenta como único referencial de educação sistematizada - convivem ainda com a supremacia de um povo (branco) sobre outros povos (indígenas), o que dificulta a percepção e o trabalho com a diversidade, por parte dos envolvidos. Essa ideologia vai de encontro à legalidade, fato ocasionado pela ideia da indiferença e/ou pelo desconhecimento e/ou pela desvalorização do que é distinto dos padrões hegemônicos incorporados (FREIRE, 2009), uma vez que, como apresenta Paulo Freire (1996), a ideologia tem que ver diretamente com “[...] a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna ‘míopes’.” (1996, p. 79).

Diante da conquista de se ter na Lei Magna do país o foco na sistematização do ensino ao indígena, a educação não pode se eximir da responsabilidade com esse povo; é preciso questionar, direcionar reflexões acerca de uma formação consciente e libertadora que abarque tanto a sociedade indígena quanto a não indígena. Segundo

Freire (2009, p. 32), isso implica “[...] mudança de postura frente à concepção que construiu de que as minorias étnicas e também as socialmente desfavorecidas – índios, negros, migrantes, entre outros – possuem culturas inferiores”.

Com esse cenário, as mobilizações não cessaram; pelo contrário, várias reuniões, assembleias, discussões foram traçadas com intuito de avanços na área. Por isso, surgiram outras medidas legais, como, o Decreto Federal nº 26/91, que estabelece, em seu artigo 1º, que “[...] fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI”. Com esse decreto, o Ministério da Educação (MEC) assume a coordenação das políticas e ações da educação indígena. Assim, o MEC publica uma série de Atos Normativos, visando regulamentar a oferta da educação escolar indígena e as instâncias responsáveis por essa oferta. Por isso, tanto as Secretarias de Educação dos Estados quanto as dos Municípios, em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do MEC, ficaram responsáveis por desenvolver tais ações.

Em seguida, com a Portaria Interministerial nº 559/91, além de reafirmar o que está disposto na CF de 1988, foram regulamentadas as escolas indígenas, em seus princípios e objetivos que permitiram garantias voltadas para características específicas de educação: formação de professores, currículos, calendário, metodologias, avaliação e materiais didáticos voltados para a realidade cultural do povo em questão.

A Portaria nº 559/91 reconhece a diversidade cultural dos povos indígenas e assinala novas diretrizes para a implantação de uma política de ensino, porém não evidencia as responsabilidades dos Programas de Educação Indígena, ou seja, os indígenas, mesmo com os avanços educacionais, em termos de legalidade, não tiveram autonomia, pois:

[...] a legislação não determina quem fica responsável pela elaboração dos Programas de Educação Indígena. Isso significa que os índios não tiveram assegurado, mais uma vez, o direito de definir, conforme eles queriam, as próprias concepções de educação escolar, de acordo com os processos tradicionais de aprendizagem e os interesses de cada sociedade. (FERREIRA, 2001, p.85).

Assim, existem aspectos que correspondem à especificidade da cultura do povo indígena e que requerem atenção, como é o caso da formação do professor

indígena, que necessita de um planejamento a partir de programas de educação específica, mas que até 1991 não foi contemplado.

A partir da Constituição e, nela, o reconhecimento da identidade cultural do povo indígena, surge a necessidade de uma mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), para não ferir a Carta Magna, pois é aquela que estabelece normas para o sistema educacional brasileiro.

Assim, com o novo cenário legal disposto na Carta Magna brasileira, no que tange à educação indígena, muitas discussões tiveram que ocorrer para normatizar essa educação. Por isso, subsidiada pela Constituição de 1988, em 1996 foi aprovada a nova LDBEN 9394/96, na qual se definem os encaminhamentos que devem ser efetivados pelo sistema educacional brasileiro.

O parágrafo 3º, do artigo 32, reitera o ditame da Constituição de 1988, assegurando o direito ao uso da língua indígena nas comunidades indígenas, bem como seus próprios processos de aprendizagem, isso voltado para o ensino fundamental regular. Apesar de nada constar no que se refere às seções e capítulos que tratam da educação infantil, ensino médio, educação profissional e educação superior, as Disposições Gerais da Educação Básica, no artigo 26, dão atenção ao currículo escolar que, de acordo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), está sempre em construção e deve ser compreendido como um processo contínuo que influencia positivamente a prática do professor. Com base nessa prática e no processo de aprendizagem dos alunos, os currículos devem ser revistos e sempre aperfeiçoados.

Assim, a LDBEN 9394/96, em seu Art. 26, assegura que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996)

Ao estabelecer que o currículo, na parte diversificada, deve tratar das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, a legislação educacional deixa evidenciada a necessidade de que os profissionais que estão inseridos no contexto educacional sejam conhecedores, não apenas da base curricular nacional comum, mas também das especificidades das comunidades indígenas para que ocorra a integração da realidade indígena no currículo.

Complementando, nas Disposições Gerais, que tratam do capítulo da Educação Especial, em seu artigo 78, a LDBEN 9394/96 prima pela oferta de uma educação bilíngue e intercultural para os povos indígenas. Por isso, dispõe que o:

[...] Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas [...] (BRASIL, 1996).

Portanto, é fundamental que os sistemas de ensino se articulem para a elaboração dos programas integrados de ensino e pesquisa em conjunto com os povos indígenas para que esses programas sejam de acordo com a demanda das comunidades. Com isso, os currículos passam a ser específicos e de acordo com a realidade, ao contemplar conteúdos culturais correspondentes à diversidade de cada povo.

Como resultado dessa articulação, devem-se alcançar os objetivos definidos pela LDBEN, que envolvem um trabalho com o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, uma educação que retoma as memórias históricas, reafirmando a identidade étnica e a valorização da língua e ciência.

Assim, o artigo 78 da LDBEN 9394/96 preconiza a necessidade em se ter uma educação escolar indígena diferenciada, pois abrange a prática do bilinguismo e o processo intercultural, em que há relação entre sua cultura e a cultura do outro – seja indígena ou não.

Para tanto, o artigo 79 dessa lei acrescenta que cabe à União o apoio técnico e financeiro para provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, definiu, junto às secretarias estaduais e municipais de educação, a responsabilidade pela oferta da educação escolar indígena, ratificando, dessa forma, o contemplado na Carta Magna.

No que corresponde ao currículo e à educação bilíngue e intercultural, em meio ao processo em que a cultura do alunado toma uma posição de protagonista na legalidade da área educacional, são distribuídos, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que compõem um conjunto de Parâmetros, com o intuito de amenizar a distância entre a prática nas salas de aula e a teoria, isso para oferecer

um ensino com respeito à diversidade, aos aspectos políticos e pedagógicos de uma dada cultura. Portanto, os referidos documentos, fornecem referências para a prática pedagógica e subsídios para a construção de currículos das escolas bilíngues e interculturais.

2.2.1 Visão interacional para uma educação intercultural nos termos dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Para expor acerca do processo intercultural, faz-se necessário abordar a concepção de linguagem e aprendizagem adotada pelos PCN⁸ (1998), os quais fornecem as orientações básicas e indispensáveis criadas pelo Ministério da Educação que orientam o ensino de todas as disciplinas nas escolas públicas brasileiras, a saber: a sociointeracional, na qual se determinam o tipo de abordagem que o docente de língua adotará em sala de aula; o seu papel enquanto mediador; o papel do discente; e, ainda, se delineiam o método de ensino e avaliação que servirão de base para o fazer pedagógico na escola.

Essas orientações concebem a língua como um fenômeno sociocultural, na qual seus processos de mudanças ocorrem no uso da linguagem nas práticas sociais. Assim, a língua é definida como “[...] um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade.” (BRASIL, 2000, p. 24). Portanto, a língua se apresenta não como uma estrutura, mas como suporte linguístico que está a serviço da comunicação.

Por isso, a partir dessa perspectiva, conforme descrito nos PCN (1998), o ensino deve estar voltado para a relação entre os conhecimentos culturais e os novos conhecimentos sistêmicos de forma equilibrada, pois os conhecimentos culturais vivenciados ao longo da existência do indivíduo são diferentes do conhecimento escolar, por isso precisam ser pesquisados, explicitados e sistematizados pelo docente em conjunto com todos os integrantes da comunidade, como vislumbrado no tópico dos temas transversais, mais precisamente na questão da pluralidade cultural:

⁸Tomo aqui as orientações dos PCN como uma proposta pedagógica que tem como base a linguística cognitivo-funcional, por tratar a língua como maleável e sujeita à natureza discursivo-pragmática, em que gramática e discurso vivem uma relação de simbiose. Ver: BRASIL, PCN – **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: MEC/DP&A, 2000.

O tema Pluralidade Cultural oferece aos alunos oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiros e como participantes de grupos culturais específicos. Ao valorizar as diversas culturas presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua auto-estima [sic] como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesas a expectativas indevidas que lhe poderiam ser prejudiciais. Por meio do convívio escolar, possibilita conhecimentos e vivências que cooperam para que se apure sua percepção de injustiças e manifestações de preconceito e discriminação que recaiam sobre si mesmo, ou que venha a testemunhar — e para que desenvolva atitudes de repúdio a essas práticas (BRASIL, 1998a, p.137).

Esse tema deve perpassar por todo o processo educacional; assim, independente da disciplina a ser ministrada, é possível que os discentes percebam que suas práticas do cotidiano são importantes e possuem funções e saberes que movimentam a sociedade, cabendo aqui o papel ímpar da linguagem preconizada pelos PCN (1998), pois na visão interacional, o posicionamento das pessoas é determinante, uma vez que o aprendiz utiliza seus conhecimentos sistêmicos⁹, de mundo¹⁰ e da organização textual¹¹ e aprende a usá-los na construção social do significado, via primeira língua (L1) ou segunda língua (L2). Assim,

A consciência desses conhecimentos e a de seus usos são essenciais na aprendizagem, posto que focaliza aspectos metacognitivos e desenvolve a consciência crítica do aprendiz no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos (BRASIL, 1998a, 15).

Nessa perspectiva, linguagem é um instrumento simbólico que coopera no desenvolvimento de novos conhecimentos e opiniões sobre o mundo. E, nesse processo de aprendizagem, independentemente do idioma a ser aprendido, o aluno perpassa por hipóteses, nas quais emprega habilidades sociocognitivas gerais e elabora conhecimentos sobre o funcionamento do sistema linguístico (quais são as letras utilizadas na língua, em que sequências elas podem ocorrer etc.). Por isso, assim como na linguagem, a visão interacional da aprendizagem é situada na

⁹“O conhecimento sistêmico envolve os vários níveis da organização lingüística [sic] que as pessoas têm: os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos” (BRASIL, 1998a, p. 29).

¹⁰“O conhecimento de mundo se refere ao conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo, isto é, seu pré-conhecimento do mundo. Ficam armazenados na memória das pessoas conhecimentos sobre várias coisas e ações [...]” (BRASIL, 1998a, pp. 29-30).

¹¹“[...] conhecimento que o usuário de uma língua tem engloba as rotinas interacionais que as pessoas usam para organizar a informação em textos orais e escritos” (BRASIL, 1998a, p. 31).

instituição, na cultura, no cognitivo e na história e, conseqüentemente, varia de contexto para contexto, de indivíduo para indivíduo.

Dessa forma, os PCN (1998a, p. 15) expõem que “[...] os processos cognitivos têm uma natureza social, sendo gerados por meio da interação entre um aluno e um parceiro mais competente”, requerendo um ensino baseado na interação, no uso social e efetivo da língua, na maneira como o aluno emprega seu conhecimento gramatical, dentre outros que envolvem o processo comunicativo, permitindo um educador mediador e um aluno ativo. Afinal, ao usar a linguagem com alguém, o faz de algum lugar determinado social e historicamente.

Portanto, a compreensão e construção dos sentidos ocorrem socialmente, por isso o educador precisa proporcionar meios para que os discentes desenvolvam autonomia para continuar aprendendo, agindo e se posicionando na sociedade. Nesse contexto, tem-se a aprendizagem de um sistema de representação que passa por uma construção que envolve um processo de diferenciação, seleção de elementos e relações reconhecidas que são retidas na mente. Por isso, nenhuma representação é igual à realidade que representa, mesmo porque docente e discente trazem consigo conhecimentos distintos.

Dessa forma, o indivíduo se apropria de conhecimentos novos construídos na interação com o outro, envolvendo conhecimento de mundo, informações da memória, fenômenos de contexto comunicativo, dentre outros fatores em que a estrutura serve a funções cognitivas e comunicativas em uma relação mutualística, ou seja, de simbiose, na qual o indivíduo usa a gramática para expressar seu discurso e, este alimenta a gramática.

Afinal, a gramática está cheia de significado cultural, pois este está entrelaçado à primeira de distintas maneiras: o discente, antes de frequentar a escola, já se tornou competente na fala de sua língua, já internalizou as marcas sociais de sua convivência, porém, lhe falta a sistematização desse processo, por ainda não ter frequentado uma instituição de ensino. Com isso, surgem as implicações na aprendizagem formal da língua, pois o aprendiz precisa compreender seu processo de construção e suas regras de produção, uma vez que ele projeta o conhecimento anterior no conhecimento novo com adaptações dos aspectos culturais e contextuais.

Destarte, no decorrer de sua escolarização, o estudante constrói as representações e as diferencia em um processo formal – compreensão da estrutura do idioma e seu uso em contexto, – garantindo o informal – experimentação e

criatividade, pois estes motivam os universais conceptuais que estimulam o pensamento humano. Logo, para Serrani (2005), a experiência é mobilizadora também em direção à língua. Por isso, para que haja construção do conhecimento linguístico, é preciso realizar a associação entre os aspectos estruturais da língua e seu uso, uma vez que a capacidade de ver e interpretar o mundo; transferir dados de um domínio a outro, como ocorre com uso de metáforas e metonímias, depende dessa associação em um processo dinâmico entre discurso e gramática.

Assim, compreender a realidade cultural do outro tem mais eficácia do que obter apenas o conhecimento estrutural da língua, já que mostra suas vivências tornando acessível sua compreensão de mundo, seja por meio de seus costumes, de sua gramática, ou de outros elementos que descrevem suas percepções políticas, sociais, econômicas, enfim as concepções de uma sociedade, pois toda experiência sócio histórica do aluno é levada em consideração para construção do novo.

Nesse contexto, de acordo com os PCN (1998), o aprendizado de uma língua estrangeira¹² vai fazer:

- aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis;
- possibilitar que o aluno, ao se envolver nos processos de construir significados nessa língua, se constitua em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira. (BRASIL, 1998a, pp. 28-9).

Dessa forma, têm-se meios para acessar o mundo conceptual em que os sujeitos envolvidos vivem, pois o funcionalismo dos sistemas conceptuais no homem estaria condicionado à sua experiência com o mundo externo, já que cada cultura possui uma singularidade, é composta por léxico e semântica próprios, tornando-se complexo falar de uma cultura a partir de outra.

Entretanto, pode ocorrer de o educando não conseguir desvincular-se da L1, fazendo transferências literais de formas linguísticas e não “aceitando” a cultura do outro. Assim, segundo Molina (2008), o currículo intercultural torna-se um grande

¹² “[...] a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância” (REVUZ, 1998, p. 215). Portanto, Língua Estrangeira (LE) é tida nesta redação como Segunda Língua (L2), para referir a aprendizagem de qualquer língua após a aquisição da primeira. Corroborando, Mello e Raso (2011, p. 461), expõem que a aprendizagem de L2 é um processo que se dá “[...] em contextos de ensino formal, de forma explícita e consciente [...]”.

auxílio para explorar alternativas pedagógicas capazes de contribuir na formação do sujeito com ótima competência comunicativa em sua L1 ou em outra; possibilitar a identificação com sua cultura de origem e o conhecimento de outras culturas; melhorar sua qualidade de vida e de sua comunidade. Isso desde que, segundo Serrani (2005), a escola considere o nível dos discentes, os conteúdos partam do contexto de *origem* e se faça uma relação entre o contexto cultural do aluno e a língua-alvo.

Desse modo, a educação intercultural:

[...] enriquece así su propia cultura, en la medida que incorpora en su repertorio cultural elementos pertinentes para su cultura. Con esto se aspira a equiparar las posibilidades, a entender el orgullo por la propia cultura y fomentarla, y a posibilitar que el educando se oriente entre las otras culturas con seguridad y confianza en sí mismo (MOLINA, 2008, pp. 15-6).

Pois o objetivo fundamental dessa educação é intervir nas relações entre culturas, fato que possibilita a compreensão das articulações entre as dimensões práticas e distintos pontos de vista e, ainda, prima pela competência comunicativa dos estudantes em L1 e L2, em um processo de produção-compreensão do discurso, que desenvolve a “[...] habilidade de usar a língua de forma social e culturalmente adequada” (ROZENFELD, 2007, p. 69), ganhando destaque as relações recíprocas no processo de aprendizagem, já que as formas linguísticas estão em harmonia com fatores socioculturais.

Para fins de esclarecimento, está sendo compreendida, no presente trabalho, como educação escolar indígena aquela que possui saberes para serem comunicados e que faz parte de uma construção autônoma frente à sociedade geral, em que as escolas indígenas fazem parte de uma categoria específica de instituição de ensino, por isso, “[...] é valorizada como instrumento para a compreensão da situação extra aldeia e para o domínio de conhecimentos e tecnologias específicos que elas podem favorecer.” (SILVA, 2002, p. 57).

2.3 A LEGISLAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUAS INDÍGENAS EM RORAIMA

Roraima não possui, além da Lei Complementar Nº 041 de 16/07/2001, que dispõe sobre o Sistema Estadual do Estado de Roraima, um documento específico que reja o ensino de línguas indígenas no Estado. Provavelmente, isso ocorre porque, segundo o PNE (2001), até então, não havia uma clara distribuição de

responsabilidades entre os sistemas Federal, Estadual e Municipal, o que dificultava a implementação de uma política que garantisse a particularidade do modelo de educação intercultural e bilíngue às comunidades indígenas.

Contudo, para consolidar o processo ensino-aprendizagem e com intuito de incentivar a criação de uma proposta pedagógica e curricular nas escolas indígenas, levando em consideração a realidade sociocultural e histórica de contato dos povos, distribuiu o RCNEI (1998) que, tomando como base a LDBEN, expõe que o papel da escola, no que tange ao ensino, afirma ser possível que o aluno continue a se expressar na variedade local, pois “[...] as pessoas muitas vezes usam línguas, ou variedades distintas de uma mesma língua [...]” (RCNEI, 1998b, p. 116), mostrando uma identidade própria.

Portanto, a unidade de ensino, por meio de um processo intercultural, deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística, envolvendo situações comunicativas que integrem experiências socioculturais, linguísticas e históricas distintas, sem sobrepor uma cultura a outra. Portanto, a educação escolar indígena deve se dar, como descrito na Lei Complementar Nº 041/2001, Art. 60, de forma intercultural e bilíngue, reafirmando a identidade étnica e valorização da língua de seu povo, além de favorecer o acesso às informações e conhecimentos valorizados pela sociedade nacional.

Por conseguinte, o papel do docente nessa educação escolar é de:

[...] preparar as crianças, os jovens e os adultos, [...] para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual [sic] pertencem. (GRUPIONI, 2006, p. 24).

Essa preparação cidadã deve ser direcionada pelos docentes a partir do papel ativo do discente, tanto na escolha quanto na elaboração e atuação das estratégias utilizadas em sala de aula, para lograr êxito no processo ensino-aprendizagem de uma L2 com uso de conhecimento prático das duas línguas: a L1 e a L2, bem como na construção das identidades particulares e no reconhecimento das diferenças.

Dessa forma, surge a necessidade de reflexão por parte dos professores em geral, de modo a se prepararem para as possíveis contradições no que tange ao ensino da língua. Com isso, as relações entre pares, tais como: o processo de ensino e aprendizagem, gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua, escola

e realidade devem direcionar os conteúdos de forma articulada com uma educação na dimensão intercultural, mesmo porque, segundo o RCNEI (1998):

Toda língua é complexa: toda língua tem um sistema que organiza os sons, tem um sistema que permite construção de palavras, tem regras e princípios que permitem construir frase e discursos. Toda língua tem um vocabulário com milhares de palavras, e esse vocabulário está sempre aumentando porque toda língua está sempre criando novas palavras. [...] Não existem línguas sem gramática - embora existam línguas cujas gramáticas não estejam registradas em livros... Não existem línguas com gramática simples e línguas com gramática complexa, línguas com sons esquisitos e línguas com sons normais. [...] Toda língua é completa, rica e serve plenamente para todos os usos que dela se queira fazer. (BRASIL, 1998b, p. 118).

Observa-se que a língua indígena não se diferencia de qualquer outra. Por isso, segundo o RCNEI (1998), ao incluir uma língua indígena no currículo escolar, a intenção é fazer com que ela ganhe *status* de língua plena e que, ao fazer parte do cenário escolar, como disciplina específica e segunda língua, ela será objeto de estudo (oral e escrito) e colocada, em um mesmo patamar de igualdade com a língua portuguesa, cumprindo um direito previsto pela Constituição Brasileira. Pois:

[...] a inclusão de uma língua indígena no currículo - quer como língua de instrução, quer como uma disciplina específica - tem como objetivos:

- possibilitar que os alunos indígenas usufruam dos direitos linguísticos que lhes são assegurados, como cidadãos brasileiros, pela Constituição.
- atribuir prestígio às línguas indígenas, o que contribui para que seus falantes desenvolvam atitudes positivas em relação a elas, diminuindo, assim, os riscos de perdas linguísticas e garantindo a manutenção da rica diversidade linguística do país;
- favorecer o desenvolvimento das línguas indígenas no nível oral e escrito (BRASIL, 1998b, pp. 120-1).

Assim, a orientação geral do referencial é que os envolvidos no processo de ensino da língua devem estar sempre atentos às questões culturais, às especificidades e às expectativas da comunidade indígena com relação às práticas de leitura e escrita, o que requer um olhar sensível aos processos discursivos, no qual a cultura é representada na gramática e, de alguma forma, trata do modo de dar sentido ao mundo.

Para tanto, por iniciativa da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), em consonância com a Lei Complementar Estadual nº 041/2001, em seu Art. 59, que assegura aos povos indígenas o direito a uma educação de qualidade, “[...] que respeite e valorize seus conhecimentos e saberes tradicionais e permita que

tenham acesso a conhecimentos universais de forma a participarem ativamente como cidadãos plenos do país” (RORAIMA, 2001, p.19).

Foi aprovado o Parecer Nº 18/13 CEE/RR de 25/06/2013, que aprova a Proposta das Matrizes Curriculares da Rede Pública Estadual para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da Educação de Jovens e Adultos - EJA para as escolas estaduais, que atuam na modalidade de Educação Indígena, prevendo alterações não contidas no Parecer CEE/RR Nº 111/2007, tais como: ampliação de carga horária nas disciplinas de Arte Indígena, Prática de Projeto e Língua Indígena; adaptação de conteúdos programáticos; avaliação; complementação da Proposta Pedagógica de acordo com as particularidades étnico–culturais e linguísticas próprias a cada povo indígena, enriquecendo tanto a Base Nacional Comum quanto a Parte Diversificada.

3 A SUBJETIVIDADE: UMA ABORDAGEM COGNITIVO-FUNCIONAL

Considerando que esta dissertação lida com a expressão da subjetividade que se apoia no contexto pragmático-discursivo, dentre outras possibilidades, adoto como perspectiva teórica a linguística funcional centrada no uso (LFCU) ou linguística cognitivo-funcional. Este capítulo, portanto, destina-se a uma exposição das características principais dessa tendência funcionalista que são cruciais para o desenvolvimento do trabalho. Por isso, na seção 3.1 exponho os aspectos gerais desse suporte teórico empregado para a análise dos dados, mostrando que a língua é usada em contexto comunicativo, por isso sua estrutura morfossintática está condicionada aos efeitos semântico-pragmáticos imbricados à interação entre sujeitos em uma relação biossocial. Na seção 3.2, demonstro como se situa a questão da subjetividade no interior desse modelo teórico. Na sequência, em 3.2.1, realizo uma explanação sobre o caráter subjetivo do processo de modalização, avaliação e evidencialidade. Finalizo, em 3.3, abordando a subjetividade no processo de ensino.

3.1 LINGUÍSTICA FUNCIONAL CENTRADA NO USO OU LINGUÍSTICA COGNITIVO-FUNCIONAL

Ainda atualmente, a língua é descrita de maneira abstrata, fora de qualquer contexto de uso, indiferentemente aos interesses comunicativos dos falantes que não eram levados em consideração na produção do discurso. Dessa forma, mantém-se o estruturalismo e o gerativismo integrados na tradição formalista, pois:

[...] o **estruturalismo** postula a língua como uma estrutura composta de diferentes hierarquias, centralizadas na Fonologia, enquanto que o **gerativismo** menos recente postulava a língua como uma atividade mental, em que se buscam princípios universais, sendo a Sintaxe seu componente central. (CASTILHO, 2012, p. 20, grifo nosso).

Apesar da distinção, tanto a teoria estruturalista quanto a gerativista descrevem a língua de maneira abstrata e que se limita a suas propriedades internas, pois a linguagem é observada independentemente de outras formas de conhecimento. Em que pesem as contribuições dessas duas grandes abordagens, o estruturalismo institui o estudo sistemático da língua, e o gerativismo fornece um rigor científico mais apurado no trato dos aspectos formais, razão de sua preponderância em boa parte do

século vinte, o estudo do tema “subjetividade” aqui proposto requer um trato que vai além desse aspecto formal das línguas, de forma a considerar a situação social em que ocorre a interação verbal.

Nesse sentido, uma alternativa é uma abordagem funcionalista que permita o estudo do papel do indivíduo e da função que a língua exerce no ato de comunicar, relacionando o texto e o contexto comunicativo, ou seja, que considere uma relação da estrutura gramatical com a função que o texto exerce na comunicação interpessoal.

Dentre as abordagens funcionalistas, neste trabalho, estou assumindo a linguística funcional centrada no uso (LFCU), ou linguística cognitivo-funcional, que passo agora a descrever de forma sucinta, considerando, especialmente, aspectos relevantes para o tema proposto.

Linguística funcional centrada no uso ou, simplesmente, linguística centrada no uso são termos empregados no Brasil (MARTELOTTA, 2011; CUNHA; BISPO; SILVA, 2013) correspondentes à perspectiva funcionalista de estudos das línguas reconhecida na literatura do funcionalismo norte-americano como *usage-based linguistics* (BYBEE, 2010) ou *cognitive-functional linguistics*, a qual tem como princípio fundamental a premissa de que a estrutura linguística emerge da língua em uso, como se pode observar no fragmento:

This view is represented by a group of theories most often called *cognitive-functional linguistics* but sometimes also called *usage-based linguistics* to emphasize their central processing tenet that language structure emerges from language use. (TOMASELLO, 2003, p. 76).

Uma maneira de dar maior concreção a essa noção de que o princípio de processamento fundamental da abordagem linguística centrada no uso é a emersão da estrutura linguística a partir do uso da língua é aquela empregada por Bybee, como segue:

Sand dunes have apparent regularities of shape and structure, yet they also exhibit considerable variation among individual instances, as well as gradience and change over time [...]. Language is also a phenomenon that exhibits apparent structure and regularity of patterning while at the same time showing considerable variation at all levels [...]. Thus it follows that a theory of language could reasonably be focuses on the dynamic processes that create languages and give them both their structure and their variance. (BYBEE, 2010, p. 58).

Assim, na metáfora empregada por Bybee (2010), línguas assemelham-se a dunas, no sentido de que apresentam aparente estrutura e regularidade, mas estão em constante variação em todos os níveis, de forma que - conclui a autora - a teoria da linguagem poderia ser focada no processo dinâmico que cria línguas, dando-lhes estrutura e variação, quer dizer, a teoria da linguagem pode centrar-se no uso.

Ainda, tomando a parte inicial do trecho de Tomasello (2003, p. 76), fornecido mais acima, temos que “This view is represented by a group of theories [...]”, isto é, a abordagem centrada no uso não constitui um pensamento monolítico, mas envolve um grupo de tendências teóricas que compartilham o princípio de que a estrutura da língua emerge na medida em que ela é usada. Assim, tal abordagem fundamenta-se em pesquisas realizadas por representantes da *linguística funcional*, tais como Givón e Bybee, dentre outros, e representantes da *linguística cognitiva*, tais como Lakoff e Tomasello, dentre outros.

Conforme Cunha, Bispo e Silva (2013, p. 14), a *linguística funcional* americana compreende pesquisas que têm como característica principal a análise da língua do ponto de vista do contexto linguístico e da situação extralinguística, de forma que discurso e aspectos formais da gramática são estudados simultaneamente para a compreensão de como a língua se configura. Nessa perspectiva, discurso e gramática interagem e se influenciam reciprocamente.

Nesse sentido, Bybee, seguindo Hopper (1987 *apud* Bybee, 2010) assume a estrutura linguística como emergente da aplicação repetida de processos subjacentes, não como sistema estabelecido *a priori* (produto nos termos de Castilho, 2010), mas como um sistema complexo adaptativo, em função de sua variação gradativa. Assim, a gramática é vista como uma estrutura dinâmica em constante adaptação decorrente das necessidades de comunicação dos falantes e ouvintes, em situações concretas de interação verbal.

A *linguística cognitiva*, por sua vez:

[...] vê o comportamento linguístico como um reflexo de capacidades cognitivas que dizem respeito aos princípios de categorização, à organização conceptual, aos aspectos ligados ao processamento linguístico e, sobretudo, à experiência humana no contexto de suas atividades individuais, sociointeracionais e culturais. (CUNHA; BISPO; SILVA, 2013, p. 14).

Importante observar que, no âmbito da teoria cognitiva, categorização não diz respeito a *propriedades inerentes compartilhadas por um conjunto de coisas*

categorizadas, como tradicionalmente se tem assumido, mas considera dois aspectos cruciais: *categorias exibem membros que as representam melhor que outros – seus membros prototípicos*; e *categorização envolve peculiares capacidades humanas de categorizar* (ROSCH, 1973 *apud* LAKOFF, 1987, p. 7).

Não fica difícil compreender o primeiro aspecto crucial reconhecido pela teoria dos protótipos de Rosch (1973) acerca das categorizações, quando observamos como o humano concebe uma determinada entidade do mundo real enquanto categoria e membros dessa categoria, como se pode constatar a partir das definições de *ave*, de *sabiá* e de *pinguim*, respectivamente:

ave. design. comum aos animais vertebrados, ovíparos, da classe *Aves*, de corpo coberto por penas, membros anteriores modificados em asas, e bico córneo, sem dentes.

sabiá. design. comum às aves passeriformes, da fam. dos muscipádeos, subfam. dos turdídeos, cosmopolitas, que possuem plumagem de colorido simples, ger. marrom, cinza ou preta, com as partes inferiores lisas ou manchadas; tordo [São muito apreciados pela beleza do canto.

pinguim. design. comum às aves esfenisciformes, da fam. dos esfeniscídeos, restritas ao hemisfério austral, que possuem asas modificadas em aletas e pés munidos de nadadeiras adaptados à natação. (HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA 3.0).

Com efeito, é evidente que o hipônimo *sabiá* representa melhor o hiperônimo *ave* que o hipônimo *pinguim*, haja vista que este, embora contemple propriedades comuns à categoria das aves em geral, tais como: ser vertebrado, ovíparo, ter penas, asas e bico, apresenta também propriedade menos comum a essa categoria, a saber, ter pés munidos de nadadeiras adaptados à natação. Assim, pode-se dizer que *sabiá* constitui membro mais prototípico da categoria de aves que *pinguim*, no âmbito da teoria dos protótipos. Como consequência dessa concepção de membro prototípico, categorias não são tomadas como absolutas, mas como um *continuum* de limites imprecisos (GIVÓN, 2001).

Com relação ao segundo aspecto envolvido nas considerações de Rosch acerca de categorias - *categorização envolve peculiares capacidades humanas de categorizar* -, ele está relacionado à organização conceptual por parte do humano categorizador, portanto o ato de categorizar não é algo abstrato, restrito às propriedades do que é categorizado, mas é corporificado, quer dizer, vinculado, segundo Rosch (1973), à neurofisiologia humana, movimento do corpo e à capacidade

humana de perceber, formar imagens mentais, aprender e organizar as coisas aprendidas e comunicar com eficiência. O seguinte trecho de Lakoff ilustra bem esse aspecto corporificado do ato de categorizar:

There is nothing more basic than categorization to our thought, perception, action, and speech. Every time we see something as a *kind* of thing, for example, a tree, we are categorizing. [...] Whenever we intentionally perform any *kind* of action [...] The particular action we perform on that occasion is a *kind* of motor activity (e.g., writing, hammering, ironing), that is, it is in a particular category of motor actions. [...] And any time we either produce or understand any utterance [...], we are employing [...] categories of speech sounds, of words, of phrases and clauses, as well as conceptual categories. Without the ability to categorize, we could not function at all, either in the physical world or in our social and intellectual lives. (LAKOFF, 1987, pp. 5-6).

Como se pode observar, sendo algo básico no comportamento humano, o ato de categorizar envolve nosso pensamento, percepção, ação e fala, de forma que categorizamos desde objetos concretos, como uma árvore, por exemplo, até entidades abstratas, como, por exemplo, ações e conceitos. Dessa perspectiva, portanto, categorias são vistas como dependentes da mente e do corpo humanos, isto é, corporificadas.

Em função disso,

The approach to prototype theory [...] suggests that human categorization is essentially a matter of both human experience and imagination – of perception, motor activity, and culture, on the one hand, and of metaphor, metonymy, and mental imagery on the other. (LAKOFF, 1987, p. 8).

Portanto, conforme o autor, categorização envolve a experiência humana (de percepção, atividade motora e cultura) e a imaginação (metáfora, metonímia e imagem mental). Uma boa ilustração desse fato pode ser observada na construção de extensões metafóricas por culturas distintas, como se pode observar em (01), entre o Wapixana e o português.

- | | | |
|------|---------------------|---------------|
| (01) | a. uɾud | ‘calcanhar’ |
| | b. midiikiu uɾud | ‘pé da serra’ |
| | serra calcanhar | |

Esses exemplos revelam fontes distintas entre essas línguas para a extensão metafórica relativa à parte inferior, isto é, à base do referente da palavra *midiikiu*

‘serra’, de forma que, para o Wapixana, a fonte é uꞤud ‘calcanhar’, enquanto para o português é *pé*, como se pode observar pela tradução. Certamente, um Wapixana jamais diria *midiikiu kidib* (literalmente: ‘serra pé’, quer dizer, ‘pé da serra’) para se referir a tal base e, inversamente, o falante do português jamais usaria a expressão “calcanhar da serra” para se referir à base da serra. Isso ratifica a posição cognitiva relativa à categorização como dependente da mente e do corpo humanos: há um “labor mental” na concepção de uma categoria, estreitamente relacionado à experiência cultural vivida, de forma que culturas distintas interpretam o mundo e organizam seu conhecimento sobre o mundo de maneiras diferentes.

Como se pode observar do exposto até aqui, *linguística funcional* e *linguística cognitiva* convergem em muitos pontos, razão pela qual, neste trabalho, assumo a *linguística centrada no uso* ou *linguística cognitivo-funcional* que representa uma conjunção de pressupostos teórico-metodológicos daquelas duas correntes (*linguística funcional* e *linguística cognitiva*) que se complementam.

Assim, ambas as correntes assumem que o estudo da estrutura linguística é indissociável do uso da língua pelo falante. Esse fato é revelado na linguística funcional pelo fato de que *a análise da língua necessariamente deve contemplar além do contexto linguístico a situação extralinguística* e, na linguística cognitiva, pelo fato de que o comportamento linguístico constitui reflexo de capacidades cognitivas vinculadas à experiência humana no contexto de suas atividades individuais, sociointeracionais e culturais. Nesse sentido, Bybee afirma:

A focus on the dynamics processes that create language also allows us to move away from an exclusive focus on linguistic structures and formulate a broader goal: to derive linguistic structure from the application of domain-general processes. In this context, domain-general processes would be those that can be show to operate in areas of human cognition other than language. (BYBEE, 2010, p. 62).

Constata-se com nitidez a afinidade entre as duas correntes nesse fragmento, uma vez que o próprio fundamento da linguística funcional, o uso da língua como processo dinâmico que deriva a estrutura linguística integra-se aos processos gerais da cognição humana que operam em múltiplas instâncias da língua em uso, de forma que *uso*, *processo cognitivo* e *mudança linguística* permitem uma explanação para as propriedades da estrutura linguística.

Tomasello (2003) informa como se dá concretamente a emergência das estruturas linguísticas nesta perspectiva, como se pode observar no seguinte fragmento:

[...] the fundamental reality of language is people making utterances to one another on particular occasions of use. When people repeatedly use the same particular and concrete linguistic symbols to make utterances to one another in similar situations, what may emerge over time is a pattern of language use, schematized in the minds of users as one or another kind of linguistic category or construction. [...] linguistic categories and constructions are themselves meaningful linguistic symbols – since they are nothing other than the patterns in which meaningful linguistic symbols are used to communicate. (TOMASELLO, 2003. pp. 1361-3).

Como se pode observar nesse trecho, diferentemente da abstração empregada em uma abordagem formal, nessa perspectiva, categorias e construções linguísticas emergem dos usos particulares repetidos de símbolos linguísticos concretos que constituem padrões na mente dos usuários da língua. “Assume-se, pois, que a categorização conceptual e a categorização linguística são análogas, ou seja, o conhecimento do mundo e o conhecimento linguístico seguem, essencialmente, os mesmos padrões” (TAYLOR, 1998 *apud* CUNHA; BISPO; SILVA, 2003, p. 15), uma vez que as categorias e construções são em si símbolos linguísticos significativos, quer dizer, padrões na mente dos falantes usados para comunicação.

Nesse fragmento de texto de Tomasello, podemos observar, ainda, outras características compartilhadas pelas correntes funcional e cognitiva. Uma delas é a inclusão da pragmática e da semântica nas análises, como se vê, respectivamente, em trechos como: “[...] *the fundamental reality of language is people making utterances to one another on particular occasions of use*” e “[...] *linguistic categories and constructions are themselves meaningful linguistic symbols [...]*”. Ainda no primeiro desses dois trechos, observamos outra convergência entre tais correntes, a saber, que os dados para a análise linguística devem ser colhidos de situações de interação em discurso natural, não de estruturas *ad hoc* tomadas para ilustrar este ou aquele fenômeno específico.

Outras duas características compartilhadas por essas correntes podem ser observadas na sequência “[...] *what may emerge over time is a pattern of language use, schematized in the minds of users as one or another kind of linguistic category or construction.*”, em que se revelam a não distinção estrita entre léxico e gramática, já que os padrões de uso esquematizados na mente do falante abarcam tanto categorias

quanto construções linguísticas; e, também, o não apego a um estudo de base sincrônica. Com relação a esta última categoria compartilhada, Bybee (2010) enfatiza a necessidade de uma análise que contemple tanto a sincronia quanto a diacronia, como se pode constatar no trecho que segue:

Language change is not just a peripheral phenomenon that can be tacked on to a synchrony theory; synchrony and diachrony have to be viewed as an integrated whole. Change is both a window into cognitive representations and a creator of linguistic patterns. Moreover, if we view language in the manner described in this book, as both variable and having gradient categories, then change becomes an integral part of the complete picture. (BYBEE, 2010, pp. 1526-9).

Como se pode ver, mudanças sofridas pela língua criam padrões linguísticos que contemplam as representações cognitivas e precisam ser explicitadas tanto do ponto de vista sincrônico, quanto do ponto de vista diacrônico. Essa necessidade de uma visão pancrônica dos estudos das evoluções linguísticas fica mais evidenciada no processo de mudança linguística mais bem documentado na literatura – a gramaticalização. Conforme Martellota:

[...] gramaticalização é definida como um processo de mudança linguística unidirecional, segundo o qual itens lexicais e construções sintáticas, em determinados contextos, passam a assumir funções gramaticais e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais. Seguindo esse processo, o elemento deixa de atuar no nível representacional, característico dos elementos que fazem referência a dados mais objetivos associados ao nosso mundo biossocial, para atuar no nível interpessoal, que engloba as expressões de valor processual, ou seja, aquelas cujas funções estão relacionadas aos processos através dos quais o falante elabora seu enunciado para um determinado ouvinte em um contexto específico de uso. (MARTELLOTA, 2011, p. 92).

Um dos exemplos apresentados pelo autor, que ilustra bem a razão da visão pancrônica empregada pela abordagem baseada no uso, diz respeito ao processo de desenvolvimento do verbo *ir* de indicador de movimento no espaço para o uso auxiliar de marcador de futuro, como segue:

- (02) a. Ele **vai** para casa falar com Paulo.
 b. Ele **vai** falar com Paulo.
 c. **Vai** chover.

Acerca desse exemplo, Martellota (2011, p. 50-1) explica que a trajetória de mudança teve como ponto de partida *ir* como verbo pleno indicador de movimento no espaço, como se pode observar em (02a); e, como ponto de chegada, o valor de indicador de futuro que se pode observar em (02c), contexto em que o sentido de movimento é descartado. O contexto de (02b), que envolve o verbo *ir* seguido de oração final reduzida de infinitivo, encerra uma ambiguidade, isto é, pode ter como interpretação tanto que “ele” vai a algum lugar (sentido pleno do *ir*) com o intuito de “falar com Paulo”, quanto que “ele” falará com “Paulo” (*ir* com valor de futuro). Conforme o autor, essa ambiguidade é que impulsiona o novo sentido, na medida em que esse novo valor, originado em uma situação de interação que o estimula, passa a ser empregado em contextos não ambíguos, como o de (02c).

Ocorre que mudanças dessa natureza transcorrem com certa duração no tempo e nada assegura que o novo sentido vá excluir o sentido original. Nesse caso específico do verbo *ir*, seus dois sentidos (tanto como verbo pleno indicador de movimento, quanto como indicador de futuro) convivem na atualidade, e os usuários da língua, em suas interações, solucionam possíveis imprecisões de mensagem recorrendo ao contexto. Situações como essas, portanto, envolvem história da mudança e sincronia, de forma que um tratamento pancrônico permite uma descrição mais adequada, como aquela reivindicada por Bybee, para quem, como visto acima, diacronia e sincronia devem ser tomadas em conjunto. No âmbito da linguística baseada no uso ou cognitivo-funcional, tratar disso é tratar da subjetivização, tema de que me ocupo na próxima subseção.

3.2 SUBJETIVIDADE

Na seção precedente, constatamos que, em uma abordagem centrada no uso, a estrutura linguística não é concebida apenas como um produto acabado, mas é criada e moldada por processos ocorrentes em usos particulares de categorias e construções linguísticas que se repetem em consonância com padrões cognitivos estabelecidos a partir da experiência de mundo dos usuários e da maneira como apreendem o mundo, quer dizer, como o captam, o memorizam, o organizam e o comunicam.

Nesse sentido, interessa, nesta seção, saber como se dá esse processo dinâmico em termos de construção da subjetividade, tema relevante para os

propósitos desta dissertação. Um primeiro passo nesse sentido pode ser dado observando a diferença entre subjetividade e subjetificação, uma vez que na literatura esses termos aparecem, às vezes, quase que indistintamente. Para isso, observe-se o fragmento que segue:

Subjectivity [...] concerns expression of self and the representation of a speaker's (or, more generally, a locutionary agent's) perspective or point of view in discourse – what has been called a speaker's imprint. In turn, subjectivisation (or subjectification) refers to the structures and strategies that languages evolve in the linguistic realization of subjectivity or to the relevant processes of linguistic evolution themselves (FINEGAN, 1995, p. 1).

Como se observa, enquanto a subjetividade está relacionada à representação ou imagem de si construída pelo falante no discurso, a subjetificação diz respeito às estruturas e estratégias que as línguas desenvolvem para a realização linguística da subjetividade ou, ainda, para os processos de evolução linguística em si.

Especialmente a subjetividade, nos termos definidos pelo autor, é crucial para esta dissertação que busca identificar a imagem de si, forjada em seu discurso, construída pelo docente da língua indígena Wapixana perante o processo de ensino-aprendizagem que integra.

Para construir essa representação ou imagem, todavia, mais que o conteúdo veiculado em seu discurso, interessa a maneira como organiza tal conteúdo, de forma que as estratégias e estruturas para essa construção possuem aqui um papel, revelando, assim, também, a importância da subjetificação. Portanto, é necessário deter-me um pouco mais nesse processo de construção da subjetividade, a subjetificação, para que possa explicitar como se dá a construção da subjetividade.

No âmbito da linguística centrada no uso ou cognitivo-funcional, subjetividade é decorrente das mudanças de sentidos mais concretos para sentidos mais abstratos e polissêmicos de itens lexicais e construções que resultam da negociação de sentidos entre falante/escritor e ouvinte/leitor no contexto pragmático-discursivo (TRAUGOTT e DASHER, 2004; BYBEE, 2010).

O mecanismo que dá origem à subjetividade a partir das mudanças de sentido é explicitado por Traugott e Dasher (2004) através da teoria da inferência sugerida, segundo a qual, usuários de uma língua, dispõem de uma gramática (sistema linguístico), mas também de mecanismos que permitem a sua mudança ou variação, tais como metonímia e metáfora. Assim, em um contexto discursivo pragmático, o

falante/escritor sugere uma inovação de sentido para determinado item lexical ou construção que envolve sua subjetividade (crenças, valores, atitudes em relação ao seu discurso, tais como modalidade, avaliação, etc.) que pode limitar-se àquele evento comunicativo, ou generalizar-se, caso em que passa a integrar o sistema gramatical, gerando, assim, a mudança.

Martelotta (2011, p. 81) ilustra o processo de inferência sugerida com o seguinte exemplo do português:

- (03) a. Começou a chover forte. Só **aí** abri o guarda-chuva.
 b. Começou a chover forte, **aí** abri o guarda-chuva.
 c. Levou um tiro na cabeça, **aí** morreu na hora.

Como se vê, o item destacado *aí*, em (03a), tem valor anafórico, remetendo ao tempo em que “começou a chover forte”; já (3b), com a retirada do constituinte “só”, permite, além da interpretação relacionada ao tempo, outra por inferência de causa, isto é, o ouvinte pode fazer uma implicatura conversacional, associando o segundo evento *abrir o guarda-chuva* como consequência do primeiro *chover forte*. Assim, conforme o autor, o item *aí*, que como advérbio tinha uma relativa mobilidade no enunciado, passa a se fixar no início de uma oração não inicial, com um novo valor cuja função é estabelecer uma relação de causa-consequência, sendo reanalisado, pois, como conjunção conclusiva. Finalmente, com a convencionalização dessa implicatura, esse novo uso passa a ser adotado em contextos de causa-consequência em que não há ambiguidade alguma, como em (03c), em que não há alusão anafórica.

3.2.1 Modalização, avaliação e evidencialidade

Como observado na subseção anterior, subjetividade corresponde à representação ou imagem que o falante imprime em expressões linguísticas utilizadas em seus enunciados num contexto pragmático-discursivo específico. São muitas as estratégias e estruturas empregadas pelos usuários de uma língua que refletem suas atitudes perante os eventos que expressam. Na literatura referente ao tema, encontram-se, desde recursos prosódicos, como o acento de intensidade e entoação, por exemplo, passando por morfemas, itens lexicais e construções gramaticais, até a sentença, envolvendo, inclusive, a ordem das palavras na sentença, enfim, qualquer

recurso que, do ponto de vista pragmático-discursivo, expresse a atitude do usuário em relação ao evento. Também, do ponto de vista semântico, há uma variedade de significados envolvidos na expressão dessas atitudes, assim, considerando a inviabilidade de trato de todos esses aspectos discursivos em um só trabalho, costuma-se selecionar, dentre eles, aqueles que mais representem os fenômenos estudados em cada trabalho específico. Para esta dissertação, à semelhança de Oliveira, Dias e Wilson (2013), as três formas de expressão da atitude, ou modo de dizer que foram selecionadas dizem respeito à modalização, avaliação e evidencialidade, das quais me ocupo nesta subseção.

Seja qual for a gramática de uma língua, nela há mecanismos que permitem a construção do enunciado, determinando “[...] o *modo como* o que se diz é *dito*: a enunciação deixa no enunciado *marcas* que indicam (‘mostram’) a que título o enunciado é proferido” (KOCH, 2001, p. 14). A essas marcas, Koch (2001) denomina de *modalização* e afirma que tais marcas assumem na interação a função de reguladoras da interação verbal.

Segundo Bybee *et al* (1994), modalidade trata de um fenômeno linguístico-discursivo que possibilita ao locutor se inscrever nos enunciados por meio dos modalizadores que codificam sua atitude na proposição. Por isso, seu foco não está no conteúdo, mas sim, no modo de produção e de organização do dizer. Logo, um fenômeno semântico-pragmático pelo qual o locutor deixa marcas. Dentre as modalizações, duas merecem destaques, a epistêmica e a deôntica, isso porque, segundo Neves (1996), ambas são consideradas modalidades linguísticas *strictu sensu*, ou seja, são incidentes e passíveis de análises nos enunciados efetivamente gerados em situações de uso da linguagem.

Para Traugott e Dasher (2005 *apud* OLIVEIRA, 2012, p. 144),

[...] em construções gramaticais, o conteúdo semântico-lexical dá lugar a função no nível pragmático-discursivo, observando-se o caminho + *objetivação* > + *subjativação*, correspondente, de certa forma, à trajetória *léxico* + *gramática*.

É nesse momento que o locutor relaciona as informações e escolhe o tipo de modalizador que usará para marcar sua perspectiva em relação ao conteúdo e sua preocupação com a recepção do ouvinte, como observado na abordagem cognitivo-funcional em que a comunicação ocorre de acordo com a comunidade em que os

falantes estão inseridos, havendo adequações nas falas segundo a situação vivenciada.

Com fundamentação nos pressupostos de Givón (1995) e Neves (2006), sobre modalidade como uma categoria linguística que expressa a posição do falante, suas atitudes, crenças etc., tem-se a modalização epistêmica que é relacionada ao campo do conhecimento e julgamento do falante, sendo responsável por expressar possibilidade, verdade, crença, probabilidade, certeza, evidência, ou seja, é definida a partir de uma atitude do falante em relação ao seu enunciado, em que o conhecimento do falante sobre o mundo é representável como um conjunto de proposições:

[...] uma proposição **p** é epistemicamente necessária se **p** for acarretada por aquilo que o falante sabe sobre o mundo, e uma proposição **p** é epistemicamente possível se **p** for compatível com aquilo que o falante sabe sobre o mundo. (NEVES, 2006, p. 160).

Por isso, nessa modalidade epistêmica o falante pode apresentar o seu discurso como meio de exprimir o julgamento de sua tese, convidando o receptor a partilhar, por meio de expressão do tipo: *é evidente, é certo, é claro*, ou ainda, atribuir informações a terceiros, como *autoridades afirmam, dizem, disseram*. Um enunciado, no eixo epistêmico, segundo Castilho & Castilho (1992), pode ser apresentado das seguintes maneiras:

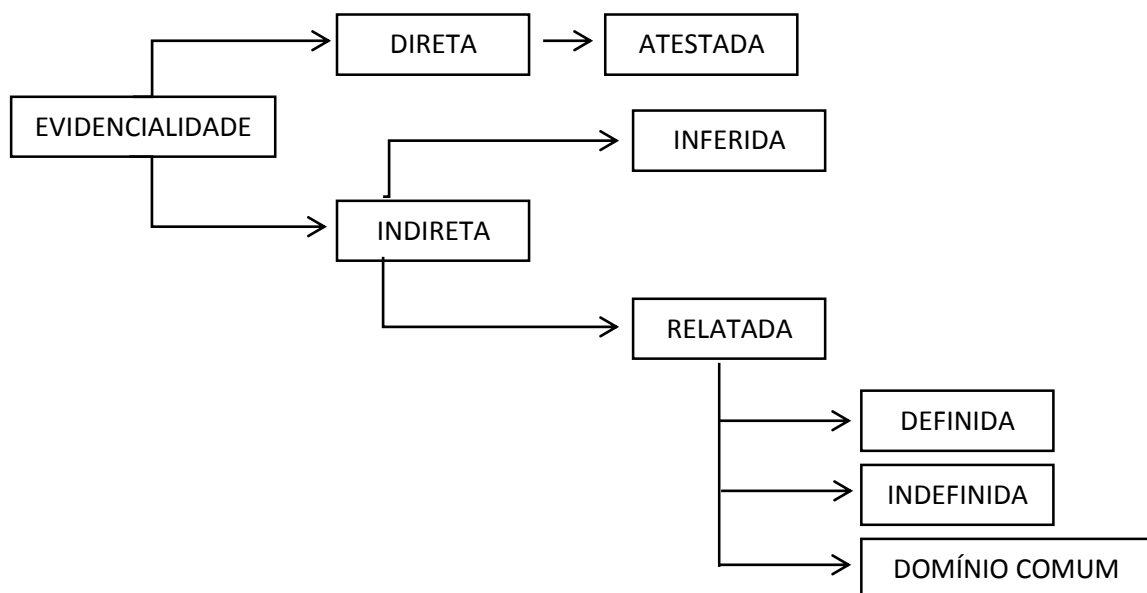
- a) Asseverativos (afirmativos ou negativos): neste, o locutor tem certeza do que diz. Exemplo: João está na rua. Não significa dizer que o falante está falando a verdade, mas que quer ser entendido dessa forma. Asseverativos podem ser representados pelas expressões dos tipos: *é indiscutível, é impossível, realmente, é claro*.
- b) Quase-asseverativos: o locutor não está seguro da verdade que diz. Exemplo: Provavelmente João está na rua. O conteúdo é apresentado sob forma de uma quase-certeza, uma possibilidade, uma probabilidade. Neste, o falante não se responsabiliza pelo que diz, deixando margem de erro no seu discurso. Quase-asseverativos podem ser representados pelas expressões: *é possível, pode ser, talvez etc.*

- c) Delimitadores: o locutor indica as condições para interpretação do enunciado. Exemplo: Em geral, João está na rua. Este tipo de modalizador instrui o interlocutor sobre como mobilizar os dados linguísticos para construir os sentidos.

Como visualizado acima, segundo os autores, na modalização epistêmica, o conhecimento e o julgamento variam desde uma proposição verdadeira até uma que seria quase impossível, existindo inúmeras expressões que possibilitam caracterizar os graus do possível no eixo.

Cabe frisar aqui a existência da evidencialidade que está vinculada às modalidades subjetivas e pela qual o locutor faz seu julgamento da qualidade da proposição e evidencia o modo como a obteve (inferência, experiência, relato de terceiros), podendo ser expressa tanto por meios lexicais quanto por meios gramaticais. De acordo com De Haan (2000), a evidencialidade pode ser direta ou indireta, como demonstra o esquema1:

Esquema 1 - Classificação da evidencialidade, segundo De Haan (2000):



Fonte: Livro: The Relation Between Modality and Evidentiality, 2000, de DE HAAN, Ferdinand de. Adaptação Bentes (2015).

Assim, conforme esse esquema, a evidencialidade direta (evidência atestada) se dá quando o falante é testemunha da ação à qual faz referência a expressão verbal por ele proferida, seja de forma visual, auditiva, seja de qualquer outra forma. Já,

evidencialidade indireta ocorre quando o falante não a testemunhou, mas a deduziu ou ouviu de outras pessoas (evidência relatada); ou, de outra forma, o falante infere a situação a partir de seus resultados ou a partir de raciocínio lógico (evidência inferida).

Ainda, segundo o autor, a evidência relatada pode ser de três tipos: definida (quando a fonte é explicitada), indefinida (quando apenas se remete à existência da fonte, sem explicitá-la) e de domínio comum (quando a fonte da informação é um saber assumido como compartilhado).

No que tange à modalidade deôntica, ela é relacionada ao campo da conduta e expressa permissão e obrigação. Uma proposição **p** é obrigatória, se não é permitido que **p**; e é permitida, se não é obrigatório que **p**. Nesse caso, o *continuum* vai do obrigatório ao permitido. Neves (2006, p. 162) traz, como exemplo de obrigatoriedade, a seguinte frase: “Assim é que você **deve** fazer” e, como exemplo de permissão, a seguinte: “Bem, você **pode** usar minha sala”.

Em qualquer circunstância,

[...] a marca da modalização deôntica [...] é a presença da ideia de obrigatoriedade ou permissão, que por sua vez pressupõe um conjunto de princípios de conduta e, eventualmente, uma autoridade externa ao falante que os representa/impõe. (ILARI; BASSO, 2008, p. 323).

Como se vê nesse fragmento, Ilari e Basso (2008) inserem na caracterização desse tipo de modalização a noção de autoridade, a qual é ilustrada por eles no seguinte trecho, em que remetem à autoridade evocada de diretores e responsáveis de um colégio, no qual meninos e meninas não podiam se encontrar, por isso nem os horários coincidiam:

[...] dos mais tradicionais, de meninos, o Santo Ignácio e, de meninas, o Jacobina, com aquela separação que nem os horários podiam coincidir, para menina do Jacobina jamais encontrar menino do Santo Inácio [...]. (ILARI; BASSO, 2008, p. 324).

Neste caso, a obrigação apresenta-se como uma subcategoria classificada como obrigação material, pois é ditada por imposição de circunstâncias, por isso, externa. Mas, ainda, há outra subcategoria, a obrigação moral, ditada pela consciência, por isso, interna. Independentemente do tipo de obrigação, a modalidade deôntica envolve a noção da dinâmica de força no mundo externo (GIVÓN, 1988).

Assim, de modo distinto da epistêmica, a modalidade deôntica não está relacionada a uma avaliação do falante, mas sim à ação do próprio falante ou de outros.

Com respeito aos recursos relacionados à avaliação, tomando como base Martin e White (2005), apresento três tópicos no nível semântico-pragmático que merecem destaques, a saber: apreciação, afeto e julgamento. A primeira categoria semântica de atitude - apreciação, diz respeito a construções de sentidos relacionados às avaliações sobre as coisas, sobre o valor que elas têm para nós. Nesta, o falante inclui significado e emite um valor intersubjetivo. Normalmente, expressões de apreciação são divididas em três tipos:

- reação – quando um objeto de algum modo chama sua atenção. “Isso mexeu comigo?” “Eu gostei disso?”;
- composição – refere-se ao equilíbrio e à complexidade do que está sendo avaliado. “Isso me parece bem elaborado?” “Foi difícil de entender?”;
- valoração – trata do quão inovador e relevante o objeto/situação parece.” Isso valeu a pena?”

Cabe frisar que, em uma análise, há que se considerar a inclusão dos valores culturais e sociais, pois não se encontram explicitados na enunciação.

No que diz respeito à atitude de afeto, tem-se os exemplos¹³ abaixo:

(04) “Depois que aprendi a ler e comecei a ler os jornais, comecei a ficar **triste**”.

(05) “Lá por dentro **gosto** ainda mais dela do que dos seus afamados bolinhos”.

Em (04) e (05), as palavras em negrito estão relacionadas à questão emocional em uma gradação, uma vez que, segundo Oliveira, Dias e Wilson (2013, p. 181), “[...] cada significado está alojado em uma escala de força, que vai do grau mais baixo para o mais alto, como exemplo: gostar, amar, adorar [...]”. Assim, o afeto é um recurso semântico que está relacionado ao registro positivo ou negativo de sentimentos, emoções linguisticamente no discurso, ou seja, por meio da linguagem, o afeto

¹³ Os exemplos foram retirados do livro: Memórias de Emília de Monteiro Lobato (1936).

manifesta-se em elementos léxico-gramaticais que expressam um conteúdo semântico da emoção. Para sua análise, é necessário, *a priori*, identificar os sentimentos envolvidos, tendo que considerar:

- Sentimentos são considerados culturalmente positivos e negativos;
- Os sentimentos são o resultado de emoções;
- Sentimentos resultantes de alguma reação externa;
- A gradação dos sentimentos é lexicalizada;
- Sentimentos envolvem intenções mais do que reações;
- A variação final da tipologia de afeto.

Já a atitude de julgamento está relacionada com a avaliação do comportamento humano, positiva ou negativamente, mediante normas sociais instituídas. Exemplo:

(06) Tia Anastácia, essa é uma **ignorância** em pessoa.¹⁴

A avaliação de julgamento em (06) expressa como a Tia Anastácia se comporta na sociedade, em referência às normas institucionalizadas, definindo expectativas sociais e sistema de valores. Essa categoria possui duas subcategorias, a saber: estima social e sanção social; ambas com julgamento positivo e negativo, como visto no quadro abaixo:

Quadro 2 - Resumo dos tipos de julgamento

Estima Social	Julgamento Positivo	Julgamento Negativo
Normalidade	Engraçado, vaidoso	Maluco
Capacidade	Sábia, esperto	Boba, ignorante, burrona
Tenacidade	Valente	Indecisa
Sanção social	Julgamento Positivo (elogio)	Julgamento Negativo (condenação)
Veracidade	Inocente, sério	Mexeriqueira
Propriedade	Prestimosa, excelente	Bruxa

Fonte: Livro: The language of evaluation: appraisal in English. 2005, de MARTIN e WHITE. Adaptação: Bentes (2015).

¹⁴ Os exemplos foram retirados do livro: Memórias de Emília de Monteiro Lobato (1936).

Como observado no quadro acima, os julgamentos de estima social dizem respeito às avaliações que podem levar a pessoa a ser elevada ou rebaixada socialmente, e classificam-se em termos de ‘normalidade’, ‘capacidade’ e ‘tenacidade’. Já sanção está relacionada a conjuntos de regras ou regulamentos morais ou legais definidos culturalmente, e dividem-se em ‘veracidade’ e ‘propriedade’. Para identificação dos tipos de julgamento, algumas perguntas são sugeridas, facilitando a categorização dessa atitude:

- Normalidade: o comportamento do indivíduo é pouco usual, especial, comum?
- Capacidade: o indivíduo é capaz, competente?
- Tenacidade: o indivíduo é confiável, dependente?
- Veracidade: o indivíduo é honesto?
- Propriedade: o indivíduo é ético?

Essas atitudes – apreciação, afeto e julgamento, segundo Martin e White (2005), apresentam recursos linguísticos pelos quais o falante expressa, negocia e naturaliza a subjetividade e suas posições ideológicas. Assim, a subjetividade e a intersubjetividade são decorrentes das interações que ocorrem no discurso. Como observado acima, as modalidades podem ser expressas por distintos meios linguísticos, pois elas têm o papel de indicar a atitude proposicional do falante (GIVÓN, 1995). Assim, possuem sua importância na construção do sentido no discurso e na sinalização do modo como aquilo que se diz é dito.

Partindo da hipótese de que, mesmo com todas as leis que regulam a educação indígena, analisadas anteriormente, e, ainda, considerando a docência como aquela advinda de uma formação para gerenciar possibilidades, há elementos da cultura Wapixana que marcam a docência exercida nesse espaço. Por isso, no capítulo seguinte, faço uma explanação acerca da subjetividade e o ensino de segunda língua, envolvendo o papel da cultura, do professor, do aluno e da comunidade, em uma instituição de ensino.

3.3 A SUBJETIVIDADE DOCENTE E O ENSINO DE SEGUNDA LÍNGUA

Como visto em 3.1, a gramática de uma língua está intimamente ligada à cultura de seus falantes e essa, de certo modo, oferece um “esquema”, quer dizer, é apreendida pelo humano em forma de padrões cognitivos, os quais, ainda que inconscientemente, constituem a sua experiência de vida, sendo, em função disso, necessário considerar o contexto das interações, pois as marcas culturais se manifestam discursivamente nos interesses comunicativos particulares dos indivíduos. Fato que requer da instituição educacional, por meio de docentes e discentes, assumir um modelo de educação intercultural¹⁵ para usar o ensino de maneira que se ajuste às necessidades da aprendizagem.

Considerando o contexto educacional aqui analisado, em que se lida com o ensino bilíngue, a adoção pela unidade de ensino de uma concepção intercultural torna-se fundamental, pois “[...] existen en el mundo, encuentros interétnicos e interculturales que son enriquecedores para ambas partes” (MOLINA, 2008, p. 17) e esse modelo trata os conflitos como elemento estimulador nas interações humanas, suscitando diálogo, reflexão sobre atitudes e práticas preconceituosas para melhoria das relações interpessoais, reconhecendo que nenhuma cultura se sobrepõe à outra, de forma que as relações interculturais, que constitui para a escola tradicional um problema, na perspectiva intercultural, tornam-se um fator motivador para a solução do problema.

Assim, o processo de ensino-aprendizagem bilíngue deve ter entre seus objetivos: compreender os mecanismos de funcionamento da primeira língua (L1); conhecer e compreender a cultura da língua-alvo; refletir, julgar, observar e ter iniciativa dentre outras habilidades e competências que envolvem um *continuum* entre as aprendizagens que vão da L1 até a segunda língua (L2) (ALMEIDA FILHO, 1996). Esses objetivos se enquadram na abordagem explicitada nas Orientações Curriculares Nacionais (OCN) (2006), na qual se expõe que a L1 está na base da estruturação subjetiva do indivíduo.

Nesse processo que envolve ensinar e aprender uma língua há a figura do professor que usa a docência¹⁶ para significar e sistematizar as informações que farão

¹⁵ Educação que fornecerá “[...] práticas de mediação sócio-cultural, contemplando o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem da sala de aula.” (SERRANI, 2005. p. 15).

¹⁶ Paulo Freire assevera que a teoria serve para manter a prática ao nosso alcance, de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária em um ambiente específico, em um momento particular. Por conseguinte, o exercício da docência, enquanto ação transformadora que se renova, tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento dessa consciência crítica. E neste sentido o exercício da ação docente requer preparo, pois “[...] ensinar não

parte da aprendizagem. O educador possui uma posição privilegiada, pois promove diálogo e, através dele, trabalha o significado e os diversos sentidos dos conteúdos escolares. Dessa forma, o discurso coletivo passa a fazer parte do discurso individual do discente, no momento em que a aprendizagem ocorre.

Ao considerar a realidade nacional e até internacional, observam-se interesses básicos voltados para a economia, a política, o social, o cultural, com variada proporção hegemônica para cada região/comunidade. Esses interesses constituem objetos do processo educativo e, conseqüentemente, a relação dos sujeitos nele envolvidos, docente e discente, logo são repletos de subjetividade, na qual as práticas educacionais envolvem uma série de mecanismos associados à experiência e cognição, pois o indivíduo possui uma capacidade cognitiva para aprender pela linguagem, a partir de situações de interação, conforme explicita as OCN:

(a) [...] é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo. (OCN, 2006, p. 23).

(b) [...] os conhecimentos são elaborados, sempre, por formas de linguagem, sendo fruto de ações intersubjetivas, geradas em atividades coletivas, pelas quais as ações dos sujeitos são reguladas por outros sujeitos. (OCN, 2006, p. 24).

Assim, o educador produz em seu processo de aprender e ensinar seus próprios sentidos, demonstrando seus pontos de vista em distintos momentos e, se reconhecendo como sujeito ativo, fazendo emergir perante seus pares suas expectativas, suas crenças, valores e atitudes, influenciando de forma significativa a aprendizagem dos alunos, já que se torna possível que esse profissional propicie “[...] nos seus alunos reacomodações subjetivo-emocionais, cognitivas e sociais inerentes à produção discursiva de sentidos” (SERRANI, 2005, p. 17), pois professor e alunos são detentores de subjetividade, sendo esta construída e reconstruída dependendo da vivência expressa em distintos momentos do processo.

Portanto, o docente precisa pensar na audiência que possui e no contexto de enunciação para obter êxito no processo ensino-aprendizagem, evidenciando para o discente como ele pode tratar e conduzir seus argumentos, a partir do estabelecimento das relações entre os aspectos pragmático-semântico e morfossintático, já que o enunciado é produto histórico e social, e é constituído por

é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (1996, p. 47).

três elementos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional (BAKHTIN, 2003 *apud* OLIVEIRA; DIAS e WILSON, 2013).

Considerando o ponto de vista bakhtiniano, elementos caracterizados pelas modalidades, que dizem respeito à atitude do sujeito perante o evento expresso, como observado na seção anterior, pressupõem uma intencionalidade discursiva e não podem ser isolados do contexto da fala em que estão inseridas, portanto isso deve ser considerado em seu ensino na escola. Logo, sem o desvelamento da subjetividade em sala de aula, o ensino se limita, ficando sem possibilidades reflexivas e não contribuindo para a formação de uma sociedade crítica. Portanto, a aprendizagem fica comprometida. Assim, trabalhos que explicitem a subjetividade docente ganham relevância, pois, caso contrário, no que tange à qualidade do ensino,

[...] não se [transformará] em possibilidades concretas de mudança. Veremos, como temos visto, ao continuarmos com os mesmos métodos de formar professores e prover seu aperfeiçoamento, simulacros de mudança, mas não transformações reais. (GATTI, 1996, p. 89).

Portanto, um processo de ensino-aprendizagem de língua que vise à prática de uma ação transformadora necessita crucialmente considerar a subjetividade docente para desvelar a intencionalidade que a ela subjaz, o que só é possível levando em conta o contexto pragmático-discursivo, incluindo aí, naturalmente, a experiência de vida e, no caso do ensino bilíngue, a interculturalidade.

É nesse sentido que Revuz (1998) afirma que o processo de aprender uma segunda língua não está ligado apenas ao encontro de fenômenos linguísticos, mas sim à exploração dos aspectos interculturais (comportamentos, atitudes e crenças entre culturas).

Por isso, faz-se necessário discorrer acerca da práxis docente diante da demanda da legislação educacional e da realidade do ensino de língua indígena no Brasil. Vasquez (1977, p. 185) lembra que “[...] toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis.”. Diante disso, assumo nesta pesquisa a práxis como uma atividade orientada de forma consciente, implicando as dimensões subjetivas da atividade, ou seja, à medida que o indivíduo age sobre o meio, produz e transforma a si próprio, pois trata “[...] de um sujeito real inserido em situações concretas [...]” (MARTELOTTA, 2010, p. 241), que toma decisões perante a sociedade.

Logo, a escola, por meio do professor, precisa reconhecer a realidade linguística diversificada e ter conhecimento tanto da cultura que pretende ensinar, quanto da cultura dos alunos para desenvolver um trabalho pedagógico com êxito, pois o docente além de leitor é co/produtor de saberes, estudando e pesquisando para desenvolver práticas transformadoras em sala de aula (SILVA, 2004).

Quanto ao aluno, segundo Zeichner (1993), há a necessidade de oferecer possibilidades para sua inserção mais ágil no cotidiano escolar, por isso deve ser percebido como possuidor de tradições culturais próprias, que precisam ser reconhecidas e valorizadas pelos envolvidos no âmbito do processo de ensino para dinamizar e potencializar o conhecimento. No que diz respeito à comunidade, tem que destacar o seu papel, pois, a partir dos anseios dos pais, o fazer pedagógico do docente se redireciona, se reformula e se refaz para melhoria do processo.

4 ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

Neste capítulo, apresento o percurso metodológico que segui para a construção dos dados que serviram de base à pesquisa. Para isso, em 4.1, faço uma breve apresentação da Comunidade Serra do Truaru e do ambiente escolar em que ocorreu a pesquisa: a Escola Estadual Indígena José Aleixo Ângelo; em seguida, em 4.2, demonstro a caracterização do Sujeito da pesquisa, esboçando seu perfil, sua formação e o “lugar” da língua Wapixana em sua vida, tendo como base seu discurso acerca de sua história. Em 4.3, apresento os procedimentos efetivados para a construção do *corpus* utilizado na pesquisa. E, por fim, em 4.4, exponho o procedimento de análise como possibilidade para analisar como se manifesta no discurso a subjetividade docente.

4.1 ESPAÇO PESQUISADO

O espaço pesquisado nesta dissertação constituiu-se da Escola Estadual Indígena José Aleixo Ângelo, que se localiza na Terra Indígena Serra da Moça, mais precisamente na Comunidade Serra do Truaru, zona rural do município de Boa Vista, capital do estado de Roraima, a 60 km de distância dessa capital e faz limite, ao sul, com a RR 319 que dá livre acesso à Vila do Passarão, situada na Região do Murupu.

A Escola Estadual Indígena José Aleixo Ângelo passou por processo de mudança significativo desde a sua construção em 1980, tanto no que diz respeito ao seu quadro de professores que, inicialmente constituído apenas de professores indígenas passou a incorporar também professores não indígenas; quanto no elenco de disciplinas que, inicialmente constituído apenas de língua portuguesa, matemática, ciências e estudos sociais, foi ampliado pelas disciplinas Língua Indígena, Religião, Prática de Projeto e Arte Indígena, que são mais voltadas para as peculiaridades da cultura indígena.

A escola possui apenas quatro salas de aula, uma vez que seu contingente de alunos é, regularmente, bastante reduzido, mesmo considerando o fato de que atende discentes oriundos de assentamentos próximos. Também, em função desse escasso contingente de alunos, essa unidade de ensino trabalha com turmas multisseriadas, atendendo estudantes Wapixana, Macuxi e não indígena (estes últimos dos arredores da comunidade).

Quanto à distribuição de turmas por turnos, as atividades da escola restringem-se aos turnos matutino e vespertino. No turno matutino, opera com turmas multiseriadas de 3º, 4º e 5º ano; enquanto, no turno vespertino, funciona com turmas, também multiseriadas, de 6º e 7º ano e de 8º e 9º ano.

Independentemente da turma em que se encontram, os alunos estão em processo de alfabetização na disciplina de língua Wapixana, disciplina essa que é ministrada em língua portuguesa, haja vista que não se dispõe de meios materiais (material didático, por exemplo) nem imateriais (capacitação docente, por exemplo) para o emprego de uma estratégia alternativa.

Soma-se a esses desafios o fato de que a língua portuguesa é a L1 da população dessa comunidade. Esse contexto é resultante de um processo que, segundo os moradores, ocorreu a partir de seus bisavós, uma vez que estes passaram a usar, como instrumento de comunicação regular, mais a língua portuguesa, do que a língua Wapixana, de forma que, gradativamente, foi-se operando a troca de usos entre essas línguas, o que resultou no não uso da língua Wapixana pela quase totalidade dos moradores da comunidade. Salienta-se, ainda, que seus avós, em sua maioria, apesar de não falarem a língua de seu povo, entendiam os diálogos realizados nessa língua entre os mais velhos. Assim, a geração atual já não fala nem entende a língua Wapixana, enfrentando dificuldades, inclusive, no aprendizado dela.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA

Os dados que serviram de base à pesquisa consistem de excertos extraídos de entrevista *in loco* junto a um professor de língua Indígena Wapixana, experiente na profissão e que ministra, há dois anos, essa disciplina na turma de 3º ao 5º Ano, na Escola Estadual Indígena José Aleixo Ângelo na comunidade em questão, apresentada na seção anterior.

No que diz respeito aos procedimentos para a obtenção dos dados, como primeira aproximação, considerando que se estava lidando com uma comunidade indígena, cuja cultura guarda suas especificidades, busquei contato com o tuxaua, que é o responsável pela comunidade; com a direção da escola, haja vista que o tema do trabalho é relacionado ao ensino; com o professor da língua Wapixana, por motivos óbvios; e, finalmente, com a própria comunidade, momentos em que expus a proposta de pesquisa contida no projeto. Com o assentimento de todas essas instâncias, foram

assinados a carta de concordância (Anexo A) e os termos de autorização (Apêndice B, C e D) exigidos pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFRR e pela FUNAI. Com os documentos exigidos assinados, procedi à entrevista semiestruturada com o referido docente.

A seguir, apresento o perfil do entrevistado, cujo nome não é revelado, mas aqui referido por Dary, termo correspondente a “pai” em Wapixana. Nesse breve perfil, destaco, em especial, sua formação e o “lugar” que ocupa em sua vida a língua Wapixana, com base no relato por ele feito acerca de sua história em relação a essa língua. Tais destaques revestem-se de importância especial, haja vista sua recorrência em seu discurso, sugerindo forte marca de sua subjetividade.

Dary é professor de Língua Indígena, mais precisamente de Wapixana, há doze anos, dos quais, dez, nas Comunidades do Muriru (Bonfim-RR) e na comunidade Serra da Moça; e, dois, na Comunidade Serra do Truaru, contexto desta pesquisa, estas duas últimas na Terra Indígena Serra da Moça. Apesar de nesses anos de magistério estar trabalhando na Região Serra da Moça, sua família reside em Malacacheta – Região Serra da Lua, lugar por ele visitado apenas no fim de cada mês e nos feriados.

O docente nasceu na Comunidade do Pium, situada na Região Serra da Lua, no município de Bonfim-RR, local que contribuiu para sua aprendizagem da língua Wapixana. Após seu nascimento, foi morar na Comunidade Ambrósio, na Guiana Inglesa, onde aprendeu a falar, ler e escrever em inglês. Concomitantemente a esse processo, em diálogo com esta comunidade e, nos finais de semana e feriado, com a comunidade de origem, aprendeu a falar a língua Wapixana e, nesta última, também aprendeu a língua portuguesa. Entre seus quatorzes e dezesseis anos morou diretamente na Comunidade do Pium, e sua aprendizagem acerca da língua Wapixana continuou somente fora da escola, quer dizer, empregando esta língua como instrumento de comunicação diária.

Aos dezesseis anos de idade passou a residir em Malacacheta, local em que retomou, aos quarenta e cinco anos, seus estudos. Foi quando aprendeu a ler e escrever em Wapixana e em língua portuguesa, concluindo o ensino médio. Cabe salientar que a língua portuguesa foi aprendida por vontade própria e pela necessidade de contato. A princípio, ao lado de seu pai, aproveitava cada momento de descanso para tentar ler em língua portuguesa.

Atualmente, usa a língua Wapixana como instrumento de comunicação regular apenas com os idosos da comunidade em que trabalha; em sala de aula com os discentes, também a usa, mas sempre como o auxílio da língua portuguesa. Em Malacacheta, o diálogo com seus filhos acontece, porém, apesar de eles entenderem o que ele diz, a resposta é sempre em português. No Pium, o diálogo ocorre com muitas pessoas em Wapixana, mas algumas só respondem em português; e, em Boa Vista, quando encontra outro Wapixana falante de sua língua materna, comunica-se com ele nessa língua.

4.3 CONSTRUÇÃO DO *CORPUS*

Para a construção do *corpus* que serviu de base à pesquisa, elaborei uma entrevista semiestruturada a partir de cinco temáticas, a saber: sociolinguística, formação, identidade, prática docente e interculturalidade (Apêndice E). Após ser realizada junto ao sujeito colaborador, cujo perfil foi descrito na seção anterior, a entrevista foi gravada *in loco* e depois transcrita, para posterior seleção de excertos que melhor expressassem a subjetividade do docente colaborador. Embora seguindo um roteiro pré-construído, os temas encerrados na entrevista serviram também como instrumentos motivadores, uma vez que o entrevistado teve liberdade para, partindo deles, deixar fluir seu discurso, oferecendo, por vezes, informações adicionais relevantes.

A opção pela entrevista como instrumento instigador para a obtenção dos dados se deu, em primeiro lugar, porque ela está em acordo com a teoria aqui assumida – linguística baseada no uso ou linguística cognitivo-funcional – para a qual, como observado no capítulo anterior, a subjetividade se manifesta na língua em uso, isto é, em situações de interação verbal, nas quais emerge a atitude do sujeito falante, isto é, a representação ou imagem que constrói de si em seu discurso.

Segundo, porque, nesse mesmo sentido, a entrevista é utilizada para recolher “[...] dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). Portanto, a entrevista constitui um método adequado para a recolha dos dados de pesquisas como esta que busca desvelar a subjetividade do falante em seu discurso, pois propicia a percepção de como o entrevistado interpreta a realidade.

No que diz respeito às normas empregadas para a transcrição do conteúdo da entrevista, o seguinte conjunto de sinais, que constitui uma adaptação das normas de transcrição apresentadas em Marcuschi (1986), foi utilizado:

Quadro 3 - Normas para Transcrição

OCORRÊNCIAS	SINAIS
PAUSAS LONGAS	/.../
PAUSAS CURTAS	/
TRANSCRIÇÃO PARCIAL DE TRECHOS	(...)
SUPRESSÃO DE FALA	...
FALAS/COMENTÁRIOS DO ENTREVISTADOR	(())
PASSAR PARA A PRÓXIMA RESPOSTA	[
PERGUNTA DA ENTREVISTADORA	**
INCOMPREENSÃO DE PALAVRAS OU SEGMENTOS	()
HIPÓTESE DO QUE SE OUVIU	(hipótese)
ALONGAMENTO DE VOGAL OU CONSOANTE	::
INTERROGAÇÃO	?
CITAÇÃO LITERAL	“ ”

Fonte: Livro: Análise da conversação, de MARCUSCHI, Luiz Antônio, 1986. Adaptação: Bentes (2015)

1. Não se usará letras maiúsculas;
2. Os nomes próprios estarão em negrito;
3. Não se usará sinais de pontuação de pausa típicos da língua escrita, com exceção da vírgula;
4. Números estão dispostos por extenso.

A escolha dos temas se deu em consonância com a orientação cognitivo-funcional, na qual o contexto pragmático-discursivo evidenciado reflete a subjetividade na expressão formal da linguagem com relação ao processo de ensino da língua Wapixana, em que a realidade do sujeito é repleta de pontos de vista que caracterizam sua construção subjetiva, uma vez que, conforme esse modelo, a categorização conceptual e a categorização linguística, isto é, o conhecimento de mundo e o conhecimento linguístico têm padrões semelhantes, quer dizer, a cognição conecta a palavra e o contexto sociocultural, em uma relação entre fatores linguísticos e não linguísticos.

Para a seleção dos excertos, levei em consideração os enunciados que contivessem expressões linguísticas que prototipicamente, ou seja, que exibem o maior número dos mais importantes domínios (GIVÓN, 2001) que representassem a atitude do falante perante o evento expresso, no qual o significado está atrelado ao uso da língua e o modo como ela é empregada na comunicação por meio da modalização, da avaliação e da evidencialidade, os quais são mais propensos a explicitar a subjetividade no discurso do professor frente à sua práxis, quer dizer, seu ponto de vista, ora proferido, acerca do processo ensino-aprendizagem na imersão dos planos semântico-pragmático e morfossintático em que o discurso foi produzido e modalizado.

4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os dados obtidos a partir da entrevista com o sujeito colaborador, após serem transcritos, foram submetidos a uma análise qualitativa, que, conforme Chizzotti (2003), se caracteriza por ser de natureza transdisciplinar, envolvendo ciências humanas e sociais, e procurar, tanto encontrar o sentido dos fenômenos estudados, quanto interpretar os significados (patentes ou ocultos) atribuídos a eles pelas pessoas. A pesquisa também pode ser caracterizada como um estudo de caso, uma vez que se restringiu a uma comunidade particular para investigar um fenômeno específico (GONSALVES, 2007), qual seja: a subjetividade do docente da língua indígena Wapixana.

Com relação aos aspectos linguísticos da pesquisa, isto é, aspectos relacionados à subjetividade representada no discurso do falante, a investigação tomou como suporte a linguística cognitivo-funcional (ou linguística baseada no uso), cujos aspectos relevantes para a pesquisa foram apresentados no capítulo 3. No que diz respeito aos aspectos relacionados ao processo educativo, quer dizer, aspectos relacionados à análise da conduta docente evidenciada no discurso, serviram de parâmetro os documentos legais que regem a educação no país, em especial, aqueles que balizam o ensino de língua indígena.

5 A ANÁLISE

Neste capítulo, apresento as análises dos dados construídos na forma descrita no capítulo 4, referente às orientações metodológicas, o que quer dizer que, dentre todo o material construído, apenas foram selecionados excertos que contenham os fatos relacionados à modalização, avaliação e evidencialidade, fenômenos estes propensos à expressão da atitude do falante ante os eventos contidos em seus enunciados, uma vez que a subjetividade, fato singular de cada contexto pragmático-discursivo, diz respeito à representação ou imagem construída pelo falante no discurso, pois:

[...] subjectivity has an array of meanings [...] central to emerging views of discourse – to the intersection of language structure and language use in the expression of self. Subjectivity concerns the involvement of a locutionary agent in a discourse, and the effect of that involvement on the formal shape of discourse – in other words, on the linguistic expression of self (FINEGAN, 1995, p. 1).

Assim, no que tange aos aspectos linguístico-discursivos (ou seja, à expressão da subjetividade), as análises, sempre seguindo o modelo cognitivo-funcional ou baseado no uso, não objetivam alcançar a “verdade externa”, mas uma representação no interior do discurso que é proferido pelo agente locucionário – Dary – em seu engajamento e no efeito desse engajamento no aspecto formal do discurso.

As apreciações relacionadas ao processo de ensino, como também observado nas orientações metodológicas, serão norteadas pela legislação educacional vigente, mas enriquecidas pela orientação intercultural, a qual, em relação ao docente, assim se expressa:

O perfil [...] de professor de língua como interculturalista corresponde ao de um docente – de língua materna ou estrangeira – apto para realizar práticas de mediação sócio-cultural, contemplando o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem da sala de aula. (SERRANI, 2005, p. 15).

Portanto, o perfil de um professor que lida com o bilinguismo deve envolver habilidade para desempenhar o papel de mediador sociocultural. Resumidamente, isso implica quatro peculiaridades do docente: ter uma formação, incluir a parte curricular diversificada que contemple aspectos culturais singulares da língua-alvo,

saber lidar com as diferenças culturais e ser instruído para intermediar conflitos entre grupos sociais distintos.

Em função disso e da manifestação constante dessas quatro particularidades nos enunciados analisados, as análises aqui realizadas levaram em consideração quatro eixos principais que se encontram ordenados da seguinte maneira: em (5.1), investigo aspectos relacionados à formação docente; em (5.2), analiso a Inclusão da parte diversificada do currículo, por meio do discurso da prática docente; em (5.3), volto-me para a relação docência/comunidade; e, finalmente, em (5.4), examino a presença da interculturalidade no trabalho docente.

5.1 A formação docente

Os excertos 1 e 2 abaixo permitem observar como se manifesta a subjetividade docente acerca de sua formação no que diz respeito à educação formal, aquela obtida nas instituições regulares de ensino:

Excerto 1:

“sim, de lá eu... bom não sei se é a história que eu vou contar né? mas, é que eu parei de estudar por causa que lá a lei é rígida, né? ninguém pode errar que apanha**[sim, lá na **guiana****[aí eu vim estudar, depois eu tava com quatorze anos, professora, quando eu parei de estudar”

Excerto 2:

“aí que lá, minha história é longa, professora, por causa de que quando eu estudava na quarta série eu estudava e o professor, o gestor né? perguntou de mim o que eu queria ser na vida? eu queria ser um padre eu achava muito bonito, o padre com aquela batina, isso, que era bonito pra mim, eu queria ser/até a quarta série eu fui estudar pra ser padre, aí eu passei cinco anos estudando, aí eu já celebrava missa né? mas aí não deu pra mim não deu que... não deu porque não deu mesmo”

Como se evidencia nesses excertos, trata-se de uma subjetividade cuja formação é marcada pelo rigor da instituição de ensino com respeito aos preceitos sociais estabelecidos, como se observa no trecho “eu parei de estudar por causa que lá a lei é rígida, né? ninguém pode errar que apanha”. Esse rigor com relação aos preceitos morais é típico de escolas confessionais, o que, de fato, é sinalizado, nesse caso em foco, no seguinte trecho do excerto 2: “o gestor né? perguntou de mim o que eu queria ser na vida? eu queria ser um padre eu achava muito bonito, o padre com

aquela batina, isso, que era bonito pra mim, eu queria ser/até a quarta série eu fui estudar pra ser padre”.

Embora a instituição de ensino a que se refere o agente locucionário pertença a outro país, esse é um fato a se considerar, haja vista que o proselitismo afeta a diversidade cultural religiosa, algo relevante, do ponto de vista desta pesquisa que lida com a interculturalidade. Essa é a razão por que, no Brasil, a Constituição Federal, no *caput* do artigo 210, ao fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental, refere a “respeito aos valores culturais e artísticos”, acrescentado, no § 1º desse mesmo artigo, o caráter facultativo do ensino religioso. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por sua vez, é mais enfática nesse sentido, quando prescreve no *caput* do artigo 33:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Como se observa, a legislação brasileira veda o proselitismo em respeito ao direito fundamental reservado ao cidadão de optar pelo culto religioso que lhe convier.

Do ponto de vista linguístico-discursivo, manifesta-se o rigor das instituições de ensino na subjetividade docente em vários trechos do discurso do agente locucionário. Particularmente se observa na modalização deôntica que, segundo Neves (2002), está voltada para valores de permissão, obrigação ligados a uma conduta, neste caso, de sanção social em um julgamento negativo, marcada pelo verbo auxiliar modal “pode” no seguinte trecho do excerto 1: “ninguém pode errar que apanha”.

Com efeito, o uso da palavra “pode” marca efetivamente um forte rigor experienciado pelo falante no processo de sua educação que teve como consequência uma mudança em sua vida, a partir de uma conduta que não correspondia à preceituada pela instituição de ensino naquele momento, a saber, uma interrupção em seu processo de formação, como constatado nos fragmentos: “eu parei de estudar por causa que lá a lei é rígida, né? “(...) [aí eu vim estudar, depois eu tava com quatorze anos, professora, quando eu parei de estudar”. Observa-se, ainda, em conformidade com Ilari e Basso (2008), nessa expressão de modalização deôntica, a figura de uma autoridade externa ao falante, provavelmente o gestor da instituição de ensino, que representa/impõe os preceitos reguladores de proibição.

Expressões linguísticas do excerto 1, tais como: “eu parei de estudar por causa que lá a lei é rígida, né? ninguém pode errar que apanha” contêm uma avaliação, mais especificamente, uma apreciação, no sentido de que o locutor constrói significados que encerram avaliações sobre coisas realizadas (MARTIN e WHITE, 2005). Nesse sentido, pode-se falar de uma apreciação valorativa negativa, já que, conforme o contexto pragmático-discursivo, a sanção efetivada trouxe consequência contraproducente, quer dizer, por conta de ser rígida a lei que pune, o processo educativo foi interrompido. Especificamente o trecho “[...] a lei é rígida [...]” encerra uma modalização epistêmica asseverativa, na qual afirma a rigidez da lei.

Também, nas expressões destacadas no seguinte trecho do excerto 2, explicita-se um caso de avaliação relativo aos elementos em itálico no trecho: “eu queria ser um padre eu achava muito *bonito*, o padre *com aquela batina*, isso, que *era bonito* pra mim, (...) mas aí não deu pra mim não deu que... não deu porque não deu mesmo”, todavia a avaliação aqui é afetiva positiva, uma vez que, através dessas expressões adjetivas, o falante faz registro de seus sentimentos, mostrando seu apreço pela vocação religiosa. Ainda aqui, todavia, esse aspecto positivo do afeto é ofuscado, ou perde força, ante a parte final do fragmento (sublinhada) que, por meio da repetição da expressão “não deu”, do sinalizador dêitico “pra mim” e do marcador enfático “mesmo”, registra uma emoção negativa, uma decepção do falante, sugerindo novamente uma avaliação negativa.

Diante de tudo o que foi exposto acerca da experiência do falante com a educação formal, infere-se que sua formação nesse aspecto caracteriza-se pelo rigor dos preceitos morais institucionais, com forte prática da sanção, que se materializa no discurso em expressões linguísticas da modalização deôntica, na qual demonstra sua atitude diante de sua realidade, mas ratifica essa realidade com uso de um termo modal epistêmico asseverativo. Com isso, há predomínio da avaliação valorativa negativa, uma vez que contraproducente.

No entanto, constituindo os Wapixana uma sociedade cuja tradição na transmissão de conhecimentos se dá regularmente pela oralidade, é natural que esta constitua sua base de formação e é isso que constatamos ao analisar o excerto 3, a seguir:

Excerto 3:

[...] muitas das vezes, professora, eu, eu me lembro das palavras do meu pai, ele falava/.../muitas das vezes/.../apesar, professora, de eu ser o único filho dele, mas eu guardei isso comigo/ele disse assim que ele era um dos meus dicionários [...]

Nesse excerto, o fragmento “[...] eu me lembro das palavras do meu pai [...] ele disse assim que ele era um dos meus dicionários [...]” sinaliza que sua experiência de vida constitui peça de importância para sua formação. Assim, o emprego metafórico da palavra “dicionários” significando “conhecimento acumulado pelo pai” disponível ao filho-locutor revela bem essa singularidade da cultura Wapixana. Fato que, pela historicidade do povo indígena, na qual os conhecimentos são passados de uma geração a outra de forma oral, ratifica a importância da cultura na vida e na formação do locutor. Farage (1997), por exemplo, fazendo referência especificamente aos Wapixana, ressalta que, nessa cultura, os mais velhos constituem o depositário do saber do povo.

O excerto 4, logo a seguir, ratifica esse fato cultural envolvido na formação do docente, revelando concretamente a passagem de saberes entre gerações:

Excerto 4:

[...] eu falo pros meus filhos, minhas filhas eu tô sendo um dicionário pra vocês, pra vocês tirar as dúvidas de vocês, mas tudo que, que eu faço aqui tento usar o que, que eu sei, tento transmitir pra vocês não é para o mal de vocês é para o bem de vocês, né?

Assim, a análise conjunta desse excerto com o anterior, logo acima, revela que o locutor, enquanto filho, cultivava a herança de conhecimentos culturais advindas do pai, como ficou constatado no excerto 3; agora na qualidade de pai, o mesmo locutor, mantém a tradição cultural, passando a seus filhos os conhecimentos de experiência de mundo herdados de seu pai, como refletido no trecho: “eu falo pros meus filhos, minhas filhas eu tô sendo um dicionário pra vocês, pra vocês tirar as dúvidas de vocês [...], tento transmitir pra vocês”, em que a metáfora “dicionário” segue seu curso à procura de “novos” “mais velhos” dentre os filhos e filhas do locutor, de forma a propagar os referenciais culturais dos Wapixana gerações afora.

Do ponto de vista linguístico-discursivo, um fragmento como “[...] eu guardei isso comigo [...]”, presente no excerto 3, constitui expressão linguística de avaliação afetiva positiva, revelando o sentimento de estima que locutor nutre pelo gesto benevolente e instrutivo do pai.

Do exposto, verifica-se, abreviadamente, que representação discursiva relativa à porção cultural, isto é, extraescolar, da formação do locutor, a subjetividade docente é caracterizada pela avaliação afetiva positiva.

O fato de a subjetividade docente, no que diz respeito à educação formal ser marcada, como foi visto acima, especialmente por uma avaliação valorativa negativa, contrariamente ao fato de ser a porção cultural dessa formação caracterizada com uma avaliação afetiva positiva reveste-se de importância neste trabalho, pois sugere a seriedade deste tipo de formação em detrimento daquele, no ambiente escolar indígena, como se poderá observar ao longo desta análise.

5.2 Inclusão da parte diversificada do currículo

No que tange à subjetividade construída acerca da inclusão da parte diversificada do currículo no processo de ensino-aprendizagem, observa-se que a práxis do falante está em acordo com a orientação da legislação educacional, a qual, como se observa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, em seu Art. 26, prevê que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

Como se constata neste artigo da LDBEN, a parte diversificada do currículo deve contemplar aspectos peculiares das culturas específicas. Isso é o que se verifica no excerto 5, a seguir:

Excerto 5:

[...] aí, eu conto história do boto, muita história [...] algumas coisas já não é ensinado na escola é o pai que conta é dali que a gente vai aprendendo, vai escrevendo, por causa que meu pai disse que ele era dicionário meu, então, é dali que eu vou tirar [...]

Como se observa nesse excerto, a representação discursiva sinalizada é de um docente que, a partir de sua formação cultural, contribui para o conhecimento dos saberes próprios de sua etnia, disseminando os saberes adquiridos a partir da cultura de seu povo, como se observa no fragmento: “[...] aí, eu conto história do boto, muita história [...] é o pai que conta é dali que a gente vai aprendendo [...]”, em que o locutor

remete a textos orais perpassados pelas gerações da língua-alvo. Assim, a representação discursiva relativa à parte diversificada tem seu fundamento em conhecimentos culturais, quer dizer, saberes que ultrapassam os muros da escola, representando experiências coletivas do grupo étnico, seus valores e costumes propagados ao longo dos tempos entre gerações. Fato este que ocorre de forma consciente, pois Dary reconhece tanto a cultura que ensina, quanto a de seu alunado, tornando-se co/produtor de saberes. Porém com sobreposição da cultura Wapixana.

Considerando as expressões linguísticas que materializam a subjetividade discursiva do agente locucionário, verifica-se, na sequência do excerto 5: “o pai que conta é dali que a gente vai aprendendo”, a ocorrência da categoria de evidencialidade direta, haja vista que o locutor expressa a fonte da informação contida no evento por ele enunciado, quer dizer, “o pai”, cuja expressão anafórica “dali” indicadora de origem, ponto de partida, fonte, sugere, ainda, ênfase, a qual, no contexto pragmático-discursivo, espelha mais uma vez, avaliação afetivo valorativa positiva.

Resumidamente, pode-se dizer que a imagem ou representação discursiva que faz de si o falante no discurso, sua subjetividade, caracteriza-se, especialmente, por incluir a parte diversificada do currículo em sua prática, a partir de suas experiências culturais vividas, o que é veiculado em expressão de evidencialidade que informa a fonte de onde vêm tais experiências, refletindo uma avaliação valorativa positiva.

5.3 A relação docente/comunidade

Com respeito à representação discursiva da subjetividade docente no que tange ao seu relacionamento com a comunidade na qual está situada a escola em que trabalha, pode se dizer que ela reflete certo conflito. Isso é o que se verifica, observando o excerto 6, em que o docente-locutor, relata uma conversa sua com uma responsável por uma de suas alunas, como segue:

Excerto 6:

[...] a senhora tem que falar, é dali que eles vão aprender, dali que vai sair da casa pra escola e lá na escola a gente vai... “professor, tá tudo certo? essa frase aqui tá certo?” aonde eu vou corrigir, né? eu tô lá pra isso, e o que que eu escrevi aqui eu quero que ela chegue aqui com a senhora, ela vai falar pra senhora “é desse jeito vó, que é pra falar?” aí, nós dois vai...ser estamos sendo professores dessa pessoa, aonde ela vai aprender/ [...]

Considerando os traços característicos da subjetividade docente no tocante à sobressalente marca cultural em sua formação e o conteúdo diversificado com o qual opera em sala, analisados nas duas subseções anteriores, compreende-se a razão do conflito na relação entre docência e comunidade. Em acordo com a análise efetuada nessas duas subseções, a experiência cultural vivida pelo locutor permeia todos os espaços que ocupa, desde o ambiente familiar até sua prática docente.

Diante desse fato, sua perspectiva acerca da comunidade em que atua é de que seus moradores deveriam ser falantes da língua Wapixana, de forma que, analogamente ao que ele experienciou no seio de sua família, onde ele e seu pai constituem “dicionários”, quer dizer, fonte de aprendizagem dos filhos, esses moradores constituíssem também a fonte do ensino oral dessa língua, como se constata na sequência: “a senhora tem que falar, é dali que eles vão aprender”.

Na imagem construída pelo falante em seu discurso, essa preocupação com o emprego da língua como instrumento de comunicação pela comunidade é tão forte que constituiu a própria razão por que optou por trabalhar na escola em que hoje atua, como se observa no excerto 7, a seguir:

Excerto 7:

[...] eu via que tinha necessidade de língua **wapixana**, eles diziam assim “nós somos do povo **wapixana**”, mas não falavam mais/eu via assim, que a língua **wapixana** estava sendo extinta pra cá, né? até nas reuniões, assim, professora, nas assembleias, quando pedia pra alguém dá opinião, eu disse assim que a **serra da lua** ainda tava de parabéns, porque era um povo ainda que falava, que fala, né? agora pra cá não [...]

Como se observa no trecho: “eu via que tinha necessidade de língua **wapixana**, eles diziam assim “nós somos do povo **wapixana**”, mas não falavam mais/eu via assim, que a língua **wapixana** estava sendo extinta pra cá, né?” deste excerto, portanto, evidencia-se, além do motivo de sua opção – a necessidade da língua –, a inquietude do locutor com o fato de que o uso da língua constitui marca de identidade Wapixana. Nesse sentido, de acordo com o RCNEI (1998), o uso específico da linguagem representa a identidade de um povo em um determinado momento de sua história.

Também se observa que, como forma de realçar sua posição acerca da necessidade de se falar o Wapixana, o locutor cita a região Serra da Lua, como exemplo a ser seguido pela comunidade onde trabalha – a Serra do Truaru, como se

observa no trecho: “eu disse assim que a **serra da lua** ainda tava de parabéns, porque era um povo ainda que falava, que fala, né? agora pra cá não” do excerto 7.

Apesar de ter ido trabalhar na Serra Truaru, por sentir a necessidade de que falem a língua, em sua perspectiva, a escola não é para suprir essa necessidade da oralidade da língua, mas tem como papel dirimir dúvidas enfrentadas pelos alunos-falantes no trato dela, o que fica claro na sequência do excerto 6: “dali que vai sair da casa pra escola e lá na escola a gente vai... “professor, tá tudo certo? essa frase aqui tá certo?” aonde eu vou corrigir, né? eu tô lá pra isso, e o que que eu escrevi aqui”. Nessa perspectiva, a questão cultural ganha ênfase, não apenas como suporte da aprendizagem cultural, mas também como meio de desenvolver o potencial cognitivo do aluno, e, conforme Zeichner (1993), traz, como consequência, um processo de rompimento da exclusão.

Nota-se, também, no excerto 6, que, nessa visão de processo de ensino, a comunidade é solicitada a atuar em parceria com o professor, tornando-se ambos agentes no processo educacional, como se vê no fragmento: “eu quero que ela chegue aqui com a senhora, ela vai falar pra senhora “é desse jeito vó, que é pra falar?” aí, nós dois vai...ser estamos sendo professores dessa pessoa, aonde ela vai aprender”, em que o locutor propõe à avó, responsável pela aluna, que contribua com esta, prestando-lhe informações sobre a língua quando necessário.

Essa postura, por envolver a correção em um contexto além dos muros da escola, conforme Zeichner (1993), está relacionada a qualquer situação de aprendizagem, seja na escola ou na comunidade, os estudantes criam hipóteses sobre a escrita. Ainda, conforme esse autor, a atuação da comunidade no processo ensino-aprendizagem é relevante, pois, a partir dos anseios dos pais, o fazer pedagógico do docente se redireciona, se reformula e se refaz para melhoria do processo.

Corroborando essa posição do docente-locutor, sobre a soma de esforços entre professor e comunidade para contribuir com os alunos no sentido de utilizar a língua como meio de comunicação oral regular, estão as orientações dos PCN (1998) que reconhecem a função da língua como processo de comunicação em situação real de interação. Nessa mesma direção estão as prescrições do Referencial Curricular para Escolas de Educação Indígena (RCNEI), como se pode observar no fragmento:

É importante ficar claro que os esforços escolares de manutenção e revitalização lingüísticas [sic] têm suas limitações porque nenhuma instituição, sozinha, pode definir os destinos de uma língua. Assim como a escola não foi a única responsável pelo enfraquecimento ou pela perda das línguas indígenas, ela também não tem o poder de, sozinha, mantê-las fortes e vivas. Para que isso aconteça, é preciso que a comunidade indígena como um todo - e não somente o professor - deseje manter sua língua tradicional em uso. A escola, assim, é um instrumento importante, mas limitado: ela pode apenas contribuir para que essas línguas sobrevivam ou desapareçam. (BRASIL, 1998b, p. 120).

Portanto, o RCNEI não apenas reconhece a importância de que as comunidades indígenas mantenham suas línguas em uso, como se observa na passagem: “[...] é preciso que a comunidade indígena como um todo - e não somente o professor - deseje manter sua língua tradicional em uso”, mas também que, além disso, essa é a única condição para que as línguas possam se manter “vivas e fortes”, uma vez que as instituições de ensino, embora possam contribuir para que essas línguas mantenham o vigor, suas limitações as impedem de, sozinhas, garantir sua sobrevivência.

No que diz respeito às expressões linguístico-discursivas que marcam a subjetividade docente quanto a sua relação com a comunidade, constata-se no emprego do verbo auxiliar “ter” da sequência “a senhora tem que falar”, que integra o excerto 6, uma expressão de atitude do falante com relação ao evento enunciado que caracteriza a modalidade deôntica, a qual, como já tive a oportunidade de mencionar por ocasião da análise de outros exemplos, encerra um *contínuum* que vai de obrigatoriedade à permissão. Nesse caso específico, observa-se um valor de obrigatoriedade, o que é compatível com a postura do agente locucionário, para quem os membros da comunidade devem usar sua língua ordinariamente como instrumento de comunicação cotidiano e ensiná-la aos seus filhos.

Também, na sequência, “[...] eles diziam assim ‘nós somos do povo **wapixana**’”, que ocorre no excerto 7, verifica-se um caso de manifestação da atitude do falante que configura um caso de evidencialidade direta, pois, na representação feita no discurso, o docente apresenta-se como testemunha ocular da fonte da informação contida em seu enunciado, no caso, os membros da comunidade da Serra do Truaru, aí materializada pelo pronome “eles”.

Ainda, na sequência: “eu disse assim que a **serra da lua** ainda tava de parabéns, porque era um povo ainda que falava, que fala”, presente no excerto 7, observa-se que ao afirmar que os moradores da Comunidade Serra da Lua continuam

falando a língua de seu povo, a representação ou imagem que faz de si no discurso é de quem dá como certa a informação contida em seu enunciado; logo, essa certeza sugerida constitui expressão na modalidade epistêmica asseverativa, quer dizer, o locutor quer ser entendido como expositor de uma verdade, aquela de que o uso da língua Wapixana é fator decisivo da identidade própria do povo Wapixana.

Em resumo, no que diz respeito à representação ou imagem discursiva, quer dizer, à subjetividade imprimida pelo locutor em seus enunciados, pode-se dizer que ela é marcada por um conflito entre Dary e a comunidade em que atua no sentido de que esse docente reivindica que os moradores dessa comunidade cultivem o hábito de usar sua língua como instrumento de comunicação cotidianamente e que a ensinem às novas gerações. Essa imagem discursiva se manifesta nos seguintes tipos de expressões linguístico-discursivas: a deôntica, que encerra obrigatoriedade; a evidencialidade direta, portanto, de testemunha ocular; e também, e a epistêmica asseverativa, quer dizer, que visa a ser vista como expressão de uma verdade.

5.4 Interculturalidade

Ao considerar que a demanda escolar na Comunidade Serra do Truaru, envolve, além de alunos Wapixana, alunos não indígenas e ainda Macuxi, observa-se que há certo descompasso entre a prática e o currículo intercultural que a escola defende, pois o rascunho do Projeto Político Pedagógico – PPP (2014) propõe uma escola com “[...] características comunitária, multilíngue, de língua portuguesa, espanhol e de língua materna Macuxi e Wapichana [...]”, correspondendo ao que as orientações do RCNEI (1998) prescrevem, como se verifica no seguinte trecho desse referencial:

Alguns povos indígenas têm manifestado o desejo de incluir nos currículos escolares uma ou mais línguas indígenas, além de sua própria. A inclusão de mais de uma língua indígena no currículo não só é possível, mas desejável, pois contribui para demonstrar claramente o pluralismo lingüístico [sic] existente no país e para favorecer o estabelecimento de alianças interétnicas. É importante lembrar, entretanto, que as línguas indígenas não podem ser consideradas línguas estrangeiras. Elas são línguas nacionais, línguas brasileiras. (p. 124).

Como se pode constatar nesse fragmento, a inclusão de mais de uma língua indígena no currículo é incentivada pela legislação educacional que vê nessa inclusão

uma forma de espelhar a diversidade linguística e, mais, o estabelecimento de alianças interétnicas.

Nessa mesma direção, Serrani (2005, p. 22), em sua proposta interculturalista, ressalta que uma opção de política linguístico-cultural e educativa deve “estimular nos alunos o estabelecimento de pontes culturais com outras sociedades e culturas”.

Partindo dessas breves considerações acerca do contexto educacional vivido pela comunidade Serra do Truaru e dessas orientações sobre o ensino nesse tipo de contexto linguístico-cultural, volto-me para a investigação da subjetividade docente no que diz respeito ao último eixo selecionado, a interculturalidade.

Nesse sentido, pode se observar certo distanciamento entre a prática docente evidenciada no discurso do docente e as orientações acima mencionadas. Assim, quando indagado se trabalha a cultura Wapixana ao ensinar a língua inglesa, ou se traz algum aspecto de uma das línguas no momento do ensino, o locutor assim se pronunciou:

Excerto 8:

[...] [**wapixana** é uma, inglês é outra/**[não, é só inglês**][inglês e português**][é, **wapixana** e português [...]

Como se pode observar nesse excerto, em sua prática docente, Dary parece estabelecer uma separação nítida entre o que seja cada língua e cultura, o que sugere não estabelecer relação entre aspectos da cultura de origem e aspectos da cultura alvo, como se observa no fragmento: “[...] [**wapixana** é uma, inglês é outra/**[não, é só inglês”, de forma que a relação entre língua de origem e língua-alvo restringe-se ao trabalho de tradução, como observado no exceto 9, logo abaixo:

Excerto 9:

[...] então, vocês vão escrever uma história em português pra eu traduzir ele o **wapixana**/aí, quando eu passo esse trabalho, assim, com eles, por exemplo, dos costumes dos **wapixana**, “vocês conhecem a cultura de vocês? vocês conhecem?”, “não. e o que é então, professor?”/“os costumes dos pais, dos avôs de vocês, já ouviram falar? teu pai já falou alguma coisa sobre isso pra vocês?”/“não”/“é onde que vocês tão perdendo”, né? [...]

Portanto, no fragmento “vocês vão escrever uma história em português pra eu traduzir ele o **wapixana**”, desse excerto, demonstra uma prática voltada para uma simples tradução, sem que haja o estabelecimento de uma ponte entre as culturas

envolvidas, ficando o trato da cultura voltado apenas para o universo da língua-alvo, como explicitado na sequência: “quando eu passo esse trabalho, assim, com eles, por exemplo, dos costumes dos **wapixana**, “você conhecem a cultura de vocês?”, na qual, ao questionar se os alunos conhecem sua cultura, o falante fala dos costumes Wapixana e não do hibridismo que tomou conta da comunidade em foco. Esse procedimento decorre do tipo de formação do docente, a qual como já foi observado anteriormente, fundamenta-se em sua experiência cultural.

Todavia, além da forte força de sua experiência de vida na comunidade, observam-se reflexos de agentes externos nessa representação discursiva de si assumida por Dary, como revelam os dois seguintes excertos:

Excerto 10:

[...] ****[**porque quando a gente estudava... quando eu tava estudando pra ser padre a gente estudava várias línguas () aí o padre dizia “tu não vai esquecer da tua língua” ele falava isso pra mim, então, quando eu ia pra outras comunidades, né? que o irmão me levava ele dizia assim pra mim “(...) não vai esquecer da tua língua” aí quando eu chegava numa comunidade **macuxi**, aí eu não entendia, né? algumas coisas eu entendia que nem “**tunã**” é água, eu sabia que eles estão me oferecendo água aí eu fazia assim pra eles ((sacudia a cabeça afirmando)) né?, mas não que eu sabia falar **macuxi** algumas coisas já morando junto com eles [...]

Excerto 11:

[...] isso quando eu vim da educação, no tempo da professora (...) ela disse pra mim ‘(...) tu vai pra sala de aula, mas é só **wapixana** (...) se, de fato, vocês querem uma escola diferenciada, é desse jeito, é esse caminho que tu vai trilhar’ [...]

Portanto, no excerto 10, observa-se que, quando estudava outras línguas nas aulas confessionais que tinha, era aconselhado para manter sempre o uso de sua língua, como se verifica no trecho: “quando eu tava estudando pra ser padre a gente estudava várias línguas () aí o padre dizia ‘tu não vai esquecer da tua língua’”, de forma que esse apego a sua língua, em detrimento de outras, se estendeu mesmo quando morando junto com pessoas de outra etnia, pois se limitou ao conhecimento básico da língua destas pessoas, como se observa no fragmento: “eu sabia que eles estão me oferecendo água aí eu fazia assim pra eles ((sacudia a cabeça afirmando)) né?, mas não que eu sabia falar **macuxi** algumas coisas já morando junto com eles”.

Já, no excerto 11, a sequência “quando eu vim da educação, no tempo da professora (...) ela disse pra mim ‘(...) tu vai pra sala de aula, mas é só **wapixana**” exemplifica a recomendação do próprio órgão oficial responsável pela educação do Estado nesse sentido de ater-se apenas ao ensino da língua Wapixana. Um fato a se

observar nesse excerto é que essa recomendação da Educação é sugerida como uma forma de alcançar um ensino apropriado a esse tipo de contexto sociocultural, como se pode ver no trecho: “se, de fato, vocês querem uma escola diferenciada, é desse jeito, é esse caminho que tu vai trilhar”, o que não é incomum, como se pode observar no fragmento a seguir:

Ao invés de considerar-se exclusivamente lugares, grupos sociais e realizações da sociedade *alvo*, e segundo percebidos por locutores nativos da língua *alvo* (como se indica freqüentemente [sic] na bibliografia sobre o componente cultural no currículo de línguas), proponho que se parta de conteúdos do contexto *de origem*. (SERRANI, 2005, p. 22).

Como se pode verificar, trata-se de uma visão tradicional e que ainda hoje persiste a postura de focar exclusivamente a sociedade alvo e sua língua, o que é contrariado numa abordagem intercultural, como a proposta por Serrani (2005).

De qualquer forma, a representação de si construída no discurso de Dary é de quem segue a recomendação da Secretaria, como se pode constatar no excerto 12, abaixo:

Excerto 12:

[...] o meu plano mesmo de ensinar língua **wapixana** é que eu via a necessidade do povo **wapixana**, pra cá, pra banda do lavrado, pra cá, né?, das serras/eu via que tinha necessidade de língua **wapixana**, eles diziam assim “nós somos do povo **wapixana**”, mas não falavam mais/eu via assim, que a língua **wapixana** estava sendo extinta pra cá, né? [...]

Como expresso no fragmento: “[...] o meu plano mesmo de ensinar língua **wapixana** é que eu via a necessidade do povo **wapixana**” desse excerto, motivado pela percepção da carência de uma comunidade que, em geral, já não fala a língua Wapixana, e preocupado com a extinção da língua por falta de uso, dispõe-se a colaborar no sentido de evitar tal extinção.

Embora sua prática de ensino seja sempre voltada para a manutenção da língua como instrumento de comunicação oral e não busque estabelecer a ponte entre as culturas e línguas envolvidas em seu trabalho, uma vez que prioriza enfaticamente apenas os valores culturais da língua-alvo – Wapixana –, numa comunidade que já quase monolíngue em português, há uma passagem no discurso do locutor que evidencia a visão funcional da língua, conforme vislumbrado pelos PCN (1998) e pela teoria cognitivo-funcional, em que a manifestação verbal depende do contexto, ou

seja, do todo que envolve o sentido e a forma. Assim, o excerto 13, que segue, privilegia a adequação dos recursos linguísticos para nortear o uso que se faz de determinada palavra em uma frase a partir de um dado contexto:

Excerto 13:

[...] **[a gramática que nem eu falo pra eles/oh, a gramática vai ser uma coisa que você vai aprender dia a dia, não é dizer que vou colocar ela diretamente pra você que... como, como eu tô escrevendo aqui pra vocês lerem, pra vocês entender o que é um verbo, um substantivo, um pronome, né? aí, eles dizem professor, mas isso não... porque, professora, o **wapixana** é um quebra-cabeça, porque, oh, se eu disser pra eles que wyn é água, né? o wyn se torna chuva, wyn se torna ano, são três significados/então, a gente tem que saber explicar o que é que a gente quer falar sobre, aquilo, aquela palavra/então, a gente: : por isso, que eu digo é uma quebra-cabeça, não pra mim, mas pra eles, né? aí, quando ah: : no verbo, nos vogais que a gente tem o **y** como vogal, né? aí a gente... o **o** parece que não tem no vogal **wapixana** aí, eles ficam se... eles querem escrever com **o** (...), mas não aprende desse jeito**[confundem (...)] é um quebra-cabeça como eu falei [...]

Como se pode constatar no fragmento “a gramática que nem eu falo pra eles/oh, a gramática vai ser uma coisa que você vai aprender dia a dia” embora utilizando o termo “gramática” em substituição a uso da língua como um todo, em um processo metonímico da parte pelo todo, a partir de seu conhecimento de mundo, o docente consegue expressar a importância do uso da língua – a pragmática - na construção de sentidos das palavras. Assim, consegue dar conta da polissemia da palavra do Wapixana *wyn*, cujos sentidos podem corresponder em português a “água”, “chuva” ou “ano”, dependendo do contexto discursivo-pragmático em que for empregada, como se observa na sequência: “se eu disser pra eles que wyn é água, né? o wyn se torna chuva, wyn se torna ano, são três significados/então, a gente tem que saber explicar o que é que a gente quer falar sobre, aquilo, aquela palavra/então”.

A partir da constatação da mudança de sentido em função do uso é que Dary constrói a metáfora Wapixana/quebra-cabeça, como se verifica no trecho “[...] o **wapixana** é um quebra-cabeça [...]”, em que o falante expõe seu entendimento sobre o mecanismo do ensino da língua Wapixana, por meio de sua experiência de vida ou de seu conhecimento acerca do que é um quebra-cabeça. Na qual, Wapixana é o domínio-alvo (abstrato) e quebra-cabeça, o domínio-fonte (concreto). Essa expressão metafórica gera uma rede cognitiva de associações que se reflete em construções do tipo: a gramática é complicada; para falar Wapixana precisamos pensar bastante e montar as frases em nossas cabeças; o processo de aprendizagem da gramática é de rachar a cuca; o ensino e aprendizagem da língua oferecem dificuldades;

Wapixana é uma língua que não faz sentido fora do contexto; para construir frases temos que considerar o contexto.

No que diz respeito às expressões linguístico-discursivas que expressam a subjetividade docente acerca da interculturalidade, os trechos: “aí o padre dizia ‘tu não vai esquecer da tua língua’ ele falava isso pra mim”, do excerto 10, e “no tempo da professora (...) ela disse pra mim ‘(...) tu vai pra sala de aula, mas é só **wapixana**”, do excerto 11, constituem casos, de acordo com Castilho & Castilho (1992), de modalidade epistêmica delimitadora, pois trazem falas de pessoas conceituadas no processo de ensino com indicações que instruem Dary a interpretar os dados linguísticos, a partir de seu ponto de vista, construindo os sentidos acerca do ensino da língua Wapixana. Compõem, ainda, ocorrência de evidencialidade direta, quer dizer, na representação feita no discurso, o docente apresenta-se como testemunha ocular das fontes da informação contida em seus enunciados. No primeiro caso, a fonte é materializada na expressão linguística “o padre”, a quem é atribuído o evento correspondente a “não vai esquecer da tua língua”; no segundo, a fonte é veiculada pela expressão “a professora” retomada anaforicamente por “ela”, a quem é atribuído o evento encerrado em “tu vai pra sala de aula, mas é só **wapixana**”.

De todas essas apreciações feitas nessa subseção, infere-se que, no que diz respeito ao eixo “interculturalidade”, a imagem de si construída por Dary em seu discurso é de certo distanciamento de uma prática intercultural, haja vista que não estabelece uma ponte entre as culturas e línguas envolvidas em sua prática, restringindo-se a explorar a cultura da sociedade a qual pertence, a língua-alvo, a partir de sua experiência de vida. Para isso, observa-se o emprego da categoria de modalidade epistêmica delimitadora e evidencialidade direta, em que se apresenta como testemunha ocular das fontes das informações contidas em seus enunciados, normalmente, relacionadas ao ensino da língua Wapixana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada nesta dissertação versou sobre a subjetividade docente, tomando como *corpus* o discurso de um professor Wapixana da Comunidade Serra do Truaru e assumindo como suporte a teoria cognitivo-funcional, para os aspectos linguístico-discursivos, a saber, modalização, avaliação e evidencialidade; e, para os aspectos relacionados ao processo de ensino, a legislação educacional vigente no País.

Quatro eixos relacionados ao processo de ensino foram selecionados, considerando as características de um processo intercultural, quais sejam: formação docente, inclusão da parte diversificada do currículo, relação docência-comunidade e interculturalidade, cujos resultados obtidos acerca de cada um deles, exponho nos próximos parágrafos.

Com relação à formação docente, observou-se que a representação ou imagem discursiva é marcada pelo rigor da lei, no que tange os preceitos morais institucionais, a ponto de afetar significativamente seu processo escolar. A rigidez materializada no discurso aparece em expressão linguística da modalização epistêmica, mas a ação resultante da prática da sanção se consolida em modalidade deôntica. Assim, resumidamente, a subjetividade discursiva com relação a esse eixo se caracteriza pela predominância da avaliação valorativa negativa.

No que diz respeito à inclusão da parte diversificada do currículo na práxis docente, pode-se afirmar que a subjetividade manifestada no discurso corresponde ao estabelecido na legislação vigente, pois seu fazer pedagógico contempla a parte diversificada por meio de suas vivências culturais, o que é veiculado em expressões de evidencialidade direta, em que se apresenta como testemunha da fonte das informações contidas em seu enunciados. Em síntese, pode se dizer que, quanto a esse eixo, a subjetividade refletida no discurso do falante corresponde a uma avaliação valorativa positiva.

No que tange à relação docência comunidade, pode-se dizer que a representação de si elaborada pelo locutor é marcada por conflitos que gera entraves para que o processo ensino-aprendizagem da língua Wapixana ocorra de forma eficaz. O mais saliente refletido no discurso de Dary diz respeito ao fato de a comunidade não falar a língua de seu povo nem a ensinar à geração atual. Assim, por meio de expressões linguísticas que caracterizam não apenas a modalidade deôntica,

mais também a epistêmica asseverativa que traz à tona a evidencialidade direta, o locutor demonstra sua inquietação com a comunidade, inclusive pelo fato de esta não possuir a identidade Wapixana por falta do uso da língua.

Finalmente, a subjetividade docente relacionada à interculturalidade caracteriza-se por uma carência desta em conformidade com a legislação, uma vez que Dary trabalha a cultura de seu povo, porém não a relaciona com outras culturas envolvidas em sua prática pedagógica, suas estratégias, pois exploram a língua-alvo. Fato observado no emprego da categoria de modalidade epistêmica delimitadora e evidencialidade direta, em que se apresenta como testemunha ocular das fontes das informações contidas em seus enunciados, normalmente, relacionadas ao ensino da língua Wapixana.

Portanto, em termos gerais, pode-se dizer que a subjetividade docente descrita nesta dissertação é marcada pela experiência construída ao longo de uma vida, que perpassou por uma educação formal rígida, mas encontrou refúgio no processo extraescolar, no qual adquiriu uma formação baseada na cultura de seu povo. Observa-se, assim, na imagem construída, um grande apego a sua cultura de que decorre um conflito com a comunidade Serra do Truaru, por ela em geral não cultivar mais o uso da língua Wapixana, e um forte empenho em disseminar essa língua entre seus alunos, porém sem estabelecer sua relação com outras línguas e culturas

É evidente que, constituindo esta dissertação um estudo de caso, outros estudos futuros poderão obter resultados não exatamente iguais aos aqui descritos; todavia, muito do que aqui foi evidenciado espelha uma realidade mais geral que, certamente estará presente, também, nas pesquisas que estão por vir sobre o tema, as quais são relevantes no sentido de que proporcionam um conhecimento mais aprofundado da inserção de particularidades da nossa diversidade linguístico-cultural no processo de ensino no País.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O planejamento de um curso de línguas**: A harmonia do material-insumo com os processos de aprender ensinar. São Paulo Campinas, Unicamp, 1996.

AIKHENVALD, A. Y. The Arawak language family. In: R. M. W. Dixon and A. Y. Aikhenald (orgs.) **The Amazonian Languages**. Cambridge: Cambridge University Press. 1999.

BECKERMAN, Olinto. (trad). O materialismo histórico e as superestruturas ideológicas. In: MARX, K. e ENGLES, F. **Sobre literatura e arte**. Editora Global: 1979.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Versão on-line. Disponível: <www.planalto.gov.br/ccivil...> Acesso em: 25 mai 2011a.

BRASIL. **Decreto Federal Nº 26/1991**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil...> Acesso em: 08/03/2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96** de 20 de dezembro de 1996. Disponível: www.planalto.gov.br/ccivil.../Acesso em: 20 mai 2011b.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais**: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. V 1 – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa** – Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília-DF: 1998a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: MEC/DP&A, 2000.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**, 2001. Disponível em: <http://planalto.gov.br.plano_nacional_de_educacao>. Acesso em 9/03/2016.

BRASIL. **Portaria Interministerial Nº 559/1991**. Disponível em <www.indigena.mppr.mp/modules...> Acesso em 08/03/2016.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília-DF: MEC, SEF, 1998b.

BYBEE, Joan. **Language, usage and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press. 2010

BYBEE, Joan; PERKINS, Revere; PAGLIUCA, William. **The Evolution of Grammar: Tense, Aspect and Modality in the Languages of the World**. Chicago: University of Chicago Press. 1994.

CADETE, Casimiro M. 1990. **Dicionário wapixana-português português-wapixana**. São Paulo: Loyola: 1990.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto. 2010.

_____. Funcionalismo e gramática do português brasileiro. In: SOUZA, Edson Rosa de (Org.). **Funcionalismo linguístico: novas tendências teóricas**. São Paulo: Contexto, 2012.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de; CASTILHO, Célia M. M. de. Advérbios modalizadores. In: ILARI, Rodolfo. **Gramática do Português Culto Falado no Brasil**. Vol. II: Níveis de análise linguística. 3ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP. 1992.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. In: Revista Portuguesa de Educação. v. 16, n. 002. Portugal: Universidade do Minho, p. 221-236, 2003.

CIRINO, Carlos Alberto Matinho. **A “Boa Nova” na língua indígena**. Contornos da evangelização wapichana no século XX. Boa Vista: Editora UFRR, 2009.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; BISPO, Edvaldo Balduino; SILVA, José Romerito. Linguística funcional centrada no uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In.: CEZARIO, Maria Maura; CUNHA, Maria Angélica Furtado da (Orgs.) **Linguística funcional centrada no uso e ensino de português**. Gragoatá, Niterói: 2013.

DE HAAN, Ferdinand de. **The Relation Between Modality and Evidentiality**, 2000.

DOEBBER, Michele Barcelos; GRISA, Gregório Durlo. **Ações afirmativas: o critério racial e a experiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 92, n 232, p. 599-615, set/dez. 2011.

FARABEE, William Curtis. [1918]. **The Central Arawaks**. New York: University of Pennsylvania. 2009.

FARAGE, Nadia. **As Flores da Fala: Práticas Retóricas entre os Wapishana**. Tese Doutorado, São Paulo, FFLCH-USP, 1997.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena**. São Paulo: Global, 2001. p.71-111.

FINEGAN, Edward. **Subjectivity and subjectivisation: Linguistic perspectives**. Cambridge University Press, 1995.

FRANCHETTO, Bruna. **A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito**. Mana [online] vol.14, n.1, 2008.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis – tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. P. 11-31.

FREIRE, Maria do Ceu Bessa. **A Criança Indígena na Escola Urbana**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FUNAI. **Censo 2010**

<<http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/1757-ibge-divulga-resultado-do-censo-2010-sobre-populacao-indigena?start=3>> Acesso em 10/12/2015.

GATTI, Bernardete Angelina. **Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: 1996, n. 98, ago., pp.85-90

GIVÓN, Talmy. **Force dynamics in language and cognition**. *Cognitive Science* 2, 1988, p. 49-100.

_____. **Functionalism and Grammar**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995. Resenhado por: Sebastião Josué.

_____. **On Understanding Grammar**. New York: Academic Press, 1979.

_____. **Syntax**. Vol I. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2001.

GONSALVES, Elias Pereira. **Conversando sobre iniciação científica**. Campinas: São Paulo: Alínea, 2007.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Org.) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2006.

HANSEN, João Adolfo. A civilização pela palavra. In: Lopes, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; Veiga, C.G (Orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HENRIQUES, Ricardo; GESTEIRA, Kleber; GRILLO, Susana; CHAMUSCA, Adelaide (Orgs). **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília – Secad/MEC, 2007.

HOUAISS, Antônio. **Aves/sabiá/pinguim**. Dicionário eletrônico de língua Portuguesa 3.0. 2013.

ILARI, Rodolfo; BASSO, R. Maria. O verbo. In: ILARI, R.; NEVES, M.H.M. (Orgs.) **Gramática do Português Culto Falado no Brasil**. V. II. Classes de Palavras e Processos de Construção. Campinas: Unicamp, 2008. P. 163-365.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL – ISA. **Wapixana**. In <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/wapichana/1998>> Acesso em 09/03/2016

JANUÁRIO, Elias Renato da Silva. **Ensino superior para índios: um novo paradigma na educação**. Cadernos de Educação Indígena, Barra do Bugres, v.1, n.1, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

LAKOFF, George. **Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind**. Chicago: University of Chicago, 1987.

LANES, Elder José. Ordem e desordem de constituintes em Wapichana (Aruaque). In.: CARVALHO, Fábio Almeida. **Estudos de linguagem e cultura regional**. (Org) Boa Vista: Editora da UFRR, 2014.

LIMA, Lucas Pereira das Neves Souza. **“ILHADOS”**: Estratégias e feições territoriais Wapichana na Terra Indígena Manoá-Pium. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais. Brasília – DF, 2013.

LOBATO, Monteiro. **Memórias de Emília**. Ed. Globo. 1936. Disponível em <<http://acervo.novaescola.org.br>. abr. 2001. Acesso em 09/03/2016.

MAIA, Delta Maria de Souza. **Os Wapixana da Serra da Moça: entre o uso e desuso das práticas cotidianas (1930/1990)**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis. 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org). **Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org). **Manual de linguística**. 1 ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2010.

MARTIN, James.; WHITE, P. **The language of evaluation**: appraisal in English. New York: Palgrave, 2005.

MELLO, Heliana Ribeiro de; RASO, Tommaso. O contato intraindivíduo: Aquisição de L2 e erosão de L1 no Brasil. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, Tommaso (Org.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. 1 ed. **Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, pp. 461-474.**

MELO, Eriki Aleixo de; RODRIGUES, Francilene dos Santos. **Contato Cultural e deslocamento populacional e simbólico**: Uma análise do processo de transformação nos costumes tradicionais e na cultura da Comunidade Indígena Serra do Truarú (Murupú – Boa Vista-RR). 2014. (Simpósio do GT História das Religiões e Religiosidades – ANPUH/ Regional Sul (4: 14-16 out.: 2015: Joinville, SC)

MESSIAS, Natalina da Silva. Avanços e impasses atuais da educação escolar indígena. In: VEIGA, Juracilda & FERREIRA, Maria Beatriz Rocha (orgs.). **Desafios atuais da educação escolar indígena**. Campinas, SP: ALB, Núcleo de Cultura e Educação Indígena: [Brasília]: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005, p. 41-92. (Anais do VI ELESÍ – Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas).

MIGLIAZZA, Ernest. C. **Languages of the Orinoco-Amazon basin**: current status. *Antropologica* 53:95-162. Caracas, Fundacion La Salle: 1980.

MOLINA, Jairo Eduardo Soto. **El currículo intercultural bilingüe**: La natureza humana integrada a su mundo cultural. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. Imprimir marcas no enunciado. Ou: Amodalização na linguagem. In: NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 150-219.

_____. A modalidade. In: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (org.). **Gramática do português falado**. Campinas: UNICAMP; São Paulo: FAPESP, 1996.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; DIAS, Nilza Barrozo; WILSON, Victoria. In: CEZARIO, Maria Maura; CUNHA, Maria Angélica Furtado da. **Linguística Centrada no uso**: uma homenagem a Mario Martelotta. 1 ed. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2013.

OLIVEIRA, Kimi da Silva; SILVA, Maria Shirlene de Souza; CAMILO, Maurício (Orgs.). **Wapichan paradán idia'an aichapkary pabinak na'ik kadyzyi kid**. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2015.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de. Tendências atuais da pesquisa funcionalista. In: SOUZA, Edson Rosa de (Org.). **Funcionalismo linguístico: novas tendências teóricas**. São Paulo: Contexto, 2012.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: Lopes, E. M. T; FILHO, L. M. F; Veiga, C.G (orgs) **500 anos de educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PAYNE, David L. A classification of Maipuran (Arawakan) languages based on shared lexical retentions. In: D. C. Derbyshire & G. K. Pullum. **Handbook of Amazonian languages**. Berlin/New York. Mouton – De Gruyter, 1991, v. 3:355-499.

POMPA, Cristina. **Religião como tradução: missionários, Tupi e Tapuia no Brasil Colonial**. Bauru: EDUSC, 2003.

REVUZ, Christiane. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. de S. Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1996.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RORAIMA DE FATO. Distribuição dos grupos indígenas Wapixana por Terra Indígena em seus respectivos municípios roraimenses. Disponível em: <<http://roraimadefato.com/main/2015/08/16/roraima-das-32-terras-indigenas/>> Acesso em: 09/06/2016.

RORAIMA. **Lei 041/2001**. Disponível em: <www.mpc.rr.gov.br> Acesso em 05/03/2016.

_____. **Rascunho do Projeto Político Pedagógico: Escola Estadual Indígena José Aleixo Ângelo**. Comunidade Serra do Truaru - Boa Vista-RR: 2014.

ROZENFELD, Cibele Cecílio de Faria. **Crenças sobre uma língua e cultura-alvo (alemã) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira**. 197f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, 2007.

SANTIAGO, Emerson. **Diretório dos Índios**. 2011. Disponível em <http://www.infoescola.com/historia/diretorio-dos-indios/> Acesso em 04 de jan. 2016.

SANTILLI, Juliana. A biodiversidade das comunidades tradicionais. In: BESUNSAN, N (Org.). Seria melhor ladrilhar? **Biodiversidade como, para que, por quê**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, Instituto Socioambiental, 2002.

SANTOS, Manoel Gomes dos. **Considerações sobre a Posse Nominal em Wapichana**. Estudos Linguísticos XXXIV. Departamento de Língua Vernácula – UFRR. Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP: 2005.

_____. **Onde há fumaça há fogo**: resquícios de classificadores em Wapixana. Os classificadores numeral, genitivo, de concordância e demonstrativo em Wapixana. Estudos Linguísticos XXXII, 2003.

_____. **Uma Gramática do Wapixana (Aruák)**: aspectos da fonologia, da morfologia e da sintaxe. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas - SP: [s.n.], 2006.

SERRANI, Silvana. **Discurso e cultura na aula de língua**: currículo, leitura e escrita. Campinas, SP: Pontes, 2005.

SILVA, Aracy Lopes da. Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In.: SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva. **Crianças Indígenas: Ensaios Antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, Nilzamara de Souza. Após uma década de “ensino diferenciado”, há ensino bilíngue indígena no Brasil?. In: VEIGA, Juracilda & FERREIRA, Maria Beatriz Rocha (orgs.). **Desafios atuais da educação escolar indígena**. Campinas-SP: ALB, Núcleo de Cultura e Educação Indígena: [Brasília]: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005, p. 41-92. (Anais do VI ELESÍ – Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas).

SILVA, Rosa Virginia Mattos e. **“O português são dois...”**: Novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo. Parábola Editorial, 2004.

SILVA, Bazílio da; SILVA, Nilzamara de Souza; OLIVEIRA, Odamir de. (Orgs.) **Paradakary Urudnaa**: Dicionário Wapichana/português, português/Wapichana. Boa Vista – RR: EDUFRR, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às Teorias do Currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TOMASELLO, Michael. **Constructing a language**: A usage-based theory of language acquisition. Cambridge: Harvard University Press. 2003.

TRACY, Frances V. 1972. Wapishana phonology. In: **Languages of the Guianas**. Org. by Joseph E. Grimes. Summer Institute of Linguistics Publication.

_____. An introduction to wapishana verb morphology. In.: **International Journal of American Linguistics**, vol. 40 no. 2.

TRAUGOTT, Elizabeth; DASHER, Richard B. **Regularity in semantic change**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

VASQUEZ, Adolpho Sanchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Juracilda; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. **Anais do 6º Encontro Sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas**: desafios atuais da educação escolar indígena. Campinas, SP: ALB, Núcleo de Cultura e Educação Indígena; Brasília: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

APÊNDICES

APENDICE A - Carta de Concordância



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA

Eu, Tuxaua da Comunidade Indígena Serra do Truaru: Leoncio Lourenço da Silva, autorizo a pesquisadora Marilda Vinhote Bentes, a realizar sua pesquisa, intitulada: “**Subjetividade e docência Wapixana**”, na Comunidade. Trata-se de uma pesquisa que tem como objetivo: analisar a construção da subjetividade de um docente Wapixana, considerando, em especial, aspectos relacionados à modalização, à avaliação e à evidencialidade.

Dentre os benefícios o resultado do projeto pode: 1. Oferecer informações acerca da Comunidade Serra do Truaru, contribuindo para minorar a carência da falta de estudos nessa comunidade; 2. Contribuir para uma interação mais adequada dos agentes envolvidos e o consequente sucesso do processo de ensino aprendizagem.

Porém, cabe salientar que no decorrer do projeto, a partir da aplicação dos instrumentos de construção de dados, como as perguntas formuladas na entrevista, por exemplo, podem ocorrer riscos não previstos, desconfortos ou dano à integridade moral, cultural, social, intelectual ou espiritual do indivíduo ou da comunidade. No entanto, se houver, o pesquisador estará à disposição para corrigir a atitude ou procedimento causa do risco ou desconforto.

Dessa forma, a pesquisadora responsável pela pesquisa se compromete a resguardar a confidencialidade, o sigilo, a privacidade, a proteção de imagem, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima de prestígio econômico ou financeiro.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Marilda Vinhote Bentes, pelo telefone: 95-99148-3345 ou endereço: Avenida Cidade Jardim, 276 – Jardim Tropical, ou pelo endereço eletrônico marildabentes.bentes@gmail.com. Poderá também entrar em contato com a Universidade Federal de Roraima, localizada à Avenida Capitão Ene Garcez, 2413 - Aeroporto, Boa Vista - RR, 69310-000. Telefone: (95) 3621-3100. Bloco I, PPGL.

Boa Vista-RR, _____ de _____ de 2015.

LEONCIO LOURENÇO DA SILVA
TUXAUA DA COMUNIDADE SERRA DO TRUARU

**APENDICE B – Termo de Autorização Gratuita Direitos Entrevista Gravada em
Áudio e de Uso de Imagens**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS**

**AUTORIZAÇÃO GRATUITA DE DIREITOS DE ENTREVISTA GRAVADA EM
ÁUDIO E DE USO DE IMAGENS – PROFESSOR**

Pelo presente termo particular de autorização de uso de imagem e voz,

Nome: _____

Nacionalidade: _____

Estado civil: _____

Profissão: RG nº. _____ CPF nº. _____

Residente e domiciliado: _____,

autorizo a acadêmica **Marilda Vinhote Bentes** regularmente matriculada no Mestrado em Letras da UFRR, com a matrícula: 201412318, inscrito (a) no CPF sob nº 598.911.812-00, RG nº. 435226-9, residente à Av. Cidade Jardim, 276 – Jardim Tropical, **o uso de minha imagem e voz**, em decorrência da participação na pesquisa para uma produção de Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Roraima.

O presente instrumento particular de Autorização é celebrado a título gratuito, podendo ser utilizada, divulgada e publicada, para fins culturais e científicos, a mencionada entrevista e imagens no todo ou em parte, editada ou não, bem como permitir a terceiros o acesso à mesma para fins idênticos, com a ressalva de preservar a integridade e a indicação de fonte.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Cabe salientar que no decorrer do projeto, a partir da aplicação dos instrumentos de coleta de dados, como as perguntas formuladas no questionário, por exemplo, podem ocorrer riscos não previstos, desconfortos ou dano à integridade moral, cultural, social, intelectual ou espiritual do indivíduo ou da comunidade. No entanto, se houver, o pesquisador estará à disposição para corrigir a atitude ou procedimento causa do risco ou desconforto.

Dentre os benefícios o resultado do projeto pode:

1. Oferecer informações acerca da Comunidade Serra do Truaru, como suporte para estudos futuros;

2. Contribuir para uma interação mais adequada dos agentes envolvidos e o consequente sucesso do processo de ensino aprendizagem.

Porém, cabe salientar que no decorrer do projeto, a partir da aplicação dos instrumentos de construção de dados, como as perguntas formuladas na entrevista, por exemplo, podem ocorrer riscos não previstos, desconfortos ou dano à integridade moral, cultural, social, intelectual ou espiritual do indivíduo ou da comunidade. No entanto, se houver, o pesquisador estará à disposição para corrigir a atitude ou procedimento causa do risco ou desconforto.

Você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Ao aceitar as condições deste Termo, deverá ser assinado em duas vias, ficando uma original com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Marilda Vinhote Bentes, pelo (s) telefone (s): 95-99148-3345, pelo endereço: Avenida Cidade Jardim, 276 – Jardim Tropical, ou pelo endereço eletrônico marildabentes.bentes@gmail.com. Poderá também entrar em contato com a Universidade Federal de Roraima, localizada à Avenida Capitão Ene Garcez, 2413 - Aeroporto, Boa Vista - RR, 69310-000. Telefone: (95) 3621-3100. Bloco I, PPGL.

Boa Vista, RR, _____ de _____ de 2015.

Participante

APENDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido PROFESSOR
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS

“Subjetividade e Docência Wapixana”

Mestranda: **Marilda Vinhote Bentes**

Orientadora: **Professor Manoel Gomes dos Santos**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- PROFESSOR

Prezado (a) Senhor (a):

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **“Subjetividade e Docência Wapixana”**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Marilda Vinhote Bentes**, acadêmica do Mestrado em Letras da UFRR, matrícula 201412318.

Na pesquisa estou buscando **analisar a construção da subjetividade docente Wapixana, considerando, em especial, aspectos relacionados à modalização, à avaliação e à evidencialidade.**

Na sua participação você **será submetido a uma entrevista semiestruturada gravada, sendo em seguida transcrita e analisada, considerando a teoria cognitivo-funcional e a perspectiva intercultural do processo educacional. Após esse processo a gravação será desgravada.**

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Ressalto também que você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Cabe salientar que no decorrer do projeto, a partir da aplicação dos instrumentos de coleta de dados, como as perguntas formuladas no questionário, por exemplo, podem ocorrer riscos não previstos, desconfortos ou dano à integridade moral, cultural, social, intelectual ou espiritual do indivíduo ou da comunidade. No entanto, se houver, o pesquisador estará à disposição para corrigir a atitude ou procedimento causa do risco ou desconforto.

Dentre os benefícios o resultado do projeto pode:

1. Oferecer informações acerca da Comunidade Serra do Truaru, como suporte para estudos futuros;
2. Contribuir para uma interação mais adequada dos agentes envolvidos e o consequente sucesso do processo de ensino aprendizagem.

Porém, cabe salientar que no decorrer do projeto, a partir da aplicação dos instrumentos de construção de dados, como as perguntas formuladas na entrevista, por exemplo, podem ocorrer riscos não previstos, desconfortos ou dano à integridade moral, cultural, social, intelectual ou espiritual do indivíduo ou da comunidade. No entanto, se houver, o pesquisador estará à disposição para corrigir a atitude ou procedimento causa do risco ou desconforto.

Você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Ao aceitar as condições deste Termo, deverá ser assinado em duas vias, ficando uma original com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Marilda Vinhote Bentes, pelo (s) telefone (s): 95-99148-3345, Poderá também entrar em contato com a Universidade Federal de Roraima, pelo telefone: (95) 3621-3100. Bloco I, PPGL.

Boa Vista/RR, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

APENDICE D – Termo de Compromisso PESQUISADOR FUNAI

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Marilda Vinhote Bentes, aluno de pós-graduação – Mestrado da Universidade Federal de Roraima, portador do RG nº 435326-9, SSP/RR e CPF nº598.911.812-00, desenvolverei a pesquisa intitulada “Subjetividade e Docência Wapixana”, a ser realizada na Comunidade Indígena Serra do Truaru, de etnia Wapixana, na Terra Indígena Serra da Moça, conforme Proc. Funai nº 08620.028668/2015-11, no período de 01/07/2015 à 30/03/2016, com a finalidade de realizar registros fotográficos, sonoros e audiovisuais, para fins da referida pesquisa, **COMPROMETO – ME A:**

1. respeitar os usos e tradições indígenas e abster-me de proceder a exigências constrangedoras excessivas ou abusivas para com os indígenas, submetendo-me às disposições da Constituição Federal de 1988 , da Lei Federal nº 6.001 de 1973 - Estatuto do Índio, da Portaria nº 177/PRES/FUNAI de 2006 e da Lei nº 9.610 de 1998;
2. não veicular qualquer informação ou adotar procedimento que atente contra a autonomia, a honra e a dignidade individual ou coletiva dos povos indígenas envolvidos, que promova visões preconceituosas ou estereotipadas sobre esses povos ou que estimule o ódio, a intolerância ou o etnocentrismo;
3. utilizar os registros fotográficos, sonoros e audiovisuais exclusivamente para fins do projeto de pesquisa intitulado “Subjetividade docente e o Ensino de Língua Wapixana”;
4. não fazer nenhum uso do material coletado para além dos objetivos anuídos pelos indígenas retratados e em conformidade com o Proc. Funai nº 08620.028668/2015-11;
5. remeter à Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisas - AAEP/FUNAI, em duas vias, monografia, relatórios, artigos, livros, gravações, imagens e outras produções oriundas da pesquisa ou do projeto;
6. remeter à FUNAI documento original de Termo de Licença de Uso de Imagem firmado com os indígenas retratados ou seus representantes, durante o período autorizado pela Funai para o ingresso em terra indígena.

O descumprimento das condições estabelecidas neste Termo de Compromisso, em conformidade com a CF/88, Art. 5º, e com a Portaria nº 177/PRES/FUNAI/2006,

sujeita o infrator às sanções previstas na legislação vigente, bem como ao cancelamento da Autorização de Ingresso em Terra Indígena por parte da FUNAI-MJ. Qualquer outra utilização do material coletado, para além do objeto deste Termo de Compromisso, inclusive para exploração econômica, deverá ser objeto de novo processo de autorização junto ao indígena ou ao povo indígena retratados e à Fundação Nacional do Índio.

Declaro verdadeiras todas as informações prestadas neste Termo de Compromisso.

Boa Vista - RR, _____ de _____ de 2015.

MARILDA VINHOTE BENTES

**APENDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O
DOCENTE**

TEMA NORTEADOR I	SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nome: 2. Local de nascimento: 3. Antes de vir para esta região, onde residia? Atuava como professor de língua (Wapixana, outra)? 4. O Wapixana é sua língua nativa? Essa é a língua de seus pais? 5. Fala outras línguas? Quais? 6. Em que contexto usa o Wapixana (sala de aula, lazer, com a família, com a comunidade)? 7. Em sala usa sempre língua portuguesa ou dá prioridade ao Wapixana?
TEMA NORTEADOR II	IDENTIDADE DO PROFESSOR DE WAPIXANA COM SUA ÁREA DE ATUAÇÃO
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como se deu a descoberta de que você gostaria de trabalhar com língua Wapixana? 2. Quais as motivações que o levaram a trabalhar no ensino da língua Wapixana? 3. Como você percebe o tratamento dado aos professores de língua Wapixana por eles próprios e por outros (escola, comunidade...)? 4. Em sala de aula, você traz para seus alunos os costumes, valores, crenças, língua de sua comunidade de origem? Como você faz essa contextualização?
TEMA NORTEADOR III	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE WAPIXANA
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Local em que estudou a Língua Wapixana até o Ensino Médio? 2. No decorrer de sua formação até o Ensino Médio, como o processo de ensino aprendizagem de língua indígena ocorreu? 3. Tem curso do nível de graduação? A grade curricular desse curso tinha disciplinas e/ou conteúdos relacionados ao ensino de Wapixana e/ou a seu uso ou eram de natureza gramatical? 4. Você realizou algum outro tipo de curso (extensão, pós-graduação) nessa área?

	<p>5. Participou de algum evento (congresso, seminário, etc) na área de Wapixana? De qual natureza (gramatical, língua em uso, ensino da língua)?</p> <p>6. Como você avalia sua formação em língua Wapixana?</p>
<p>TEMA NORTEADOR IV</p>	<p>A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR(A) DE LÍNGUA WAPIXANA</p>
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como você se sente ministrando aula de Wapixana nessa comunidade? 2. Como você lida com os alunos de níveis diferentes de conhecimento do Wapixana em sala de aula (tratamento igual para ambos)? 3. Tem alunos não Wapixana? 4. Que estratégias de ensino você emprega para ensinar a língua Wapixana? 5. Utiliza algum documento que defina os conteúdos a serem ministrados (Plano de curso, plano de disciplina)? 6. Os conteúdos restringem-se à gramática ou trabalha-se o uso da língua? 7. Há diferença entre o processo de ensino realizado em sua comunidade para esta da qual faz parte? 8. Quais disciplinas você ministra nesta escola? Você as trabalha separadas ou de forma interdisciplinar? 9. Para você esta escola possui uma prática escolar diferenciada? Quais aspectos definiriam esse diferencial? Como os aspectos citados por você são desenvolvidos nesta escola? 10. Você envolve em suas aulas os conhecimentos tradicionais, como danças, cantos, culinária, religião, musicalidade dos rituais, trajetória histórica? Como você envolve esses conhecimentos com os da atualidade vivenciados pela comunidade? 11. Você elabora algum material para ministrar suas aulas? Quais? Isso ocorre em grupo, qual grupo? Ou você produz sozinho? 12. Considerando a realidade vivenciada em suas aulas, comente sobre os objetivos traçados pela escola no rascunho do Projeto Político Pedagógico: <ul style="list-style-type: none"> • Falar, escrever e ler na língua indígena de sua etnia; • Conhecer bem a sua cultura através da pesquisa junto aos idosos da comunidade; • Entender outras culturas através de estudo interdisciplinar.
	<p>INTERCULTURALIDADE</p>
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em sua prática docente, observa a relação entre língua e cultura?

TEMA NORTEADOR V	<ol style="list-style-type: none">2. Traça um paralelo entre a língua e a cultura Wapixana e outras línguas e culturas (Macuxi, não indígena, etc.) que convivem no contexto da comunidade?3. Solicita trabalhos a serem feitas pelos alunos na comunidade (junto aos mais velhos, dentre outros)?4. Trabalha gêneros distintos (diálogos; narrativas; textos de instrução, como receitas, por exemplo; dramatizações; provérbios, etc.)?5. Busca trabalhar temas relevantes relacionados à cultura Wapixana?
---------------------------------	--