



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DE LINGUAGEM E CULTURA REGIONAL**

**JOSÉ VILSON MARTINS FILHO**

**“A LÍNGUA QUE EU EMPRESTEI”: VARIAÇÕES DO PB ENTRE OS MACUXI**

Boa Vista, RR

2015

JOSÉ VILSON MARTINS FILHO

**“A LÍNGUA QUE EU EMPRESTEI”: VARIAÇÕES DO PB ENTRE OS MACUXI**

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

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Odileiz Sousa Cruz

Boa Vista, RR

2015

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)  
Biblioteca Central Universidade Federal de Roraima

M755l Martins Filho, José Vilson.  
"A língua que eu emprestei": variações do PB entre os  
Macuxi / José Vilson Martins Filho. – Boa Vista, 2015.  
101 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Odileiz Sousa Cruz.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de  
Roraima, Programa de Pós-Graduação em Letras.

1 – Línguas em contato. 2 – Sociolinguística. 3 –  
Português-Macuxi. 4 – Variação. 5 – Roraima. I – Título. II –  
Cruz, Maria Odileiz Sousa (orientadora).

CDU – 801

## TERMO DE APROVAÇÃO

JOSÉ VILSON MARTINS FILHO

### “A LÍNGUA QUE EU EMPRESTEI”: VARIAÇÕES DO PB ENTRE OS MACUXI

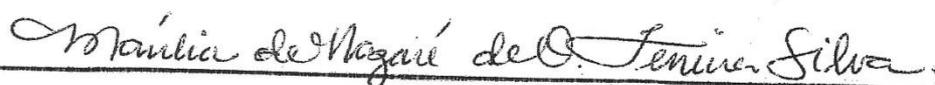
Dissertação apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima. Área de concentração: Estudos da Linguagem e Cultura Regional. Defendida em 20 de março e avaliada pela seguinte banca examinadora:



---

Profª Dra. Maria Odileiz Sousa Cruz

Orientadora e Presidente da Banca – UFRR/PPGL



---

Profª Dra. Marília de Nazaré Ferreira Silva

Convidado Externo – UFPA/PPGL



---

Prof. Dr. Manoel Gomes dos Santos

Professor da UFRR/PPGL



---

Profª Dra. Roseli Bernardo Silva dos Santos

Suplente/UFRR

Foram muitos os caminhos desvendados.  
Outros tantos ainda por desvendar.  
Acreditamos que cada um deles possa levar a reflexões mais apuradas a respeito das variações aqui apresentadas.

## AGRADECIMENTOS

No desejo de expressar meus agradecimentos a algumas pessoas que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho,

Agradeço,

A Deus, “causa primária de todas as coisas”, cujas mãos sempre me ampararam. Obrigado.

Pai Joaquim de Aruanda, meu Preto Velho querido. Obrigado por me guiar.

Em especial aos alunos do Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol por me concederem informações valiosas, naquela noite de 12 de junho e nos outros demais encontros que tivemos. Obrigado.

À professora Maria Deolícia, Coordenadora Pedagógica do CIFCRSS, que se dispôs a estar presente na noite do dia 12 de junho e em todas as visitas à escola, pelas informações preciosas apresentadas. Obrigado.

D. Mariana, pajé da comunidade, liderança do povo Macuxi, pela confiança com que me recebeu em suas Terras. Obrigado.

À minha professora orientadora Maria Odileiz Sousa Cruz que me ensinou muito do que ainda vou aprender. Por toda a colaboração, disponibilidade e... paciência em diferentes momentos. Em momentos delicados. Obrigado.

À professora Marília Ferreira, por ter aceito participar da banca de defesa. Obrigado.

Ao professor Manoel Gomes do Santos, pelas relevantes observações feitas na banca de defesa. Obrigado.

À professora Roseli Bernardo, por ter aceito, como suplente, contribuir para o enriquecimento deste trabalho. Obrigado.

À professora Raimunda Rodrigues, amiga Ray. Se não pôde ser, efetivamente, minha coorientadora, o foi afetivamente. Obrigado.

À professora Graça Gracinha, por acreditar que este trabalho chegaria ao fim. E chegou. Obrigado.

Aos professores da Escola General Penha Brasil, pelo apoio e compreensão nas minhas ausências. Obrigado.

À professora Roseli Anater, de cujas mãos recebi o modelo de carta que me fez chegar à UFRR. Obrigado.

À professora Renata Orcioli, pelo apoio no IFRR. Obrigado.

Ao professor Heitor Hermes de Carvalho Rodrigues, mais que amigo. Meu coração agradece a sua existência. Obrigado.

Aos professores e amigos do PPGL, que muito contribuíram para a finalização deste trabalho. Obrigado.

## RESUMO

O fenômeno do contato linguístico entre o Português e as línguas indígenas resulta em variedades e, de modo particular, na denominada variação Português-Macuxi que foi tratada como variedade do Português Brasileiro nesta dissertação. O objetivo desta pesquisa se concentrou no estudo do português usado, na modalidade escrita, por alunos do Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol, na comunidade Barro – Surumu, estado de Roraima. Em visitas à comunidade e ouvindo expressões do tipo *o cadeira, o mesa, meu horta, alguns pessoas*, propôs-se como problema de pesquisa verificar se essas variações ocorriam na escrita, como uma variação do PB. A vertente teórica denominada Sociolinguística embasou este trabalho, a partir das variáveis externas e internas. O estudo foi realizado através de pesquisa bibliográfica, qualiquantitativa e pesquisa de campo. Na pesquisa de campo, foi aplicado um questionário contendo 23 questões, junto a 24 informantes, que resultou na definição de um perfil sociolinguístico, com predomínio de bilinguismo L1 (Português) e L2 (Macuxi). Foram também analisadas 23 narrativas escritas por esses alunos, cujos resultados apontaram para variações do tipo sintática, morfológica e fonética. Os resultados reconheceram variáveis linguísticas existentes na escrita Português-Macuxi, muitas delas, similares ao Português Rural, por exemplo, a concordância de gênero, pois, as realizações sugerem que o falante transfere traços de sua língua Macuxi para o Português, conforme se percebe em [...] *ele iria comer uma gostosa damorida de peixe aima preparado com pimenta kanaimé, cariru, cozida por sua esposa para saborear [...]*; os informantes apresentam a 1ª pessoa do singular do presente do indicativo do verbo *sair* ao invés de flexionar a 3ª pessoa do pretérito perfeito do indicativo, de acordo com *Certa vez saio para caçar peixe na margem do rio branco, onde persequio vários tipo de peixes, vendo qual era o melhor e o mais grande do cardume*; e também nos vocábulos PESCADO, pesca e pega, pois, mediante a ausência da marca /r/, quer em nome quer em verbos, o acento silábico muda, e se transfere para a sílaba anterior. O processo de mudança do peso silábico implica alternância de classes, resultando em variações a partir da não marcação da variante /r/ nestes vocábulos. O estudo finalizou com indicações de um Português-Macuxi como uma variante do Português-Brasileiro.

**Palavras-chave:** Línguas em Contato. Sociolinguística. Português-Macuxi. Variação.

## ABSTRACT

The language contact phenomenon between the Portuguese and indigenous languages results in varieties and, in particular the so-called Makushi Portuguese variation that was treated as a variety of Brazilian Portuguese, this work. The objective of this focused on the study of Portuguese used, in the written form, by students of the Indian Center of Training and Culture Raposa Serra do Sol in Barro community - Surumu, Roraima state. In visits to the community and listening to expressions like: *the chair, the table, my garden, some people*. It was proposed as a problem of the research to verify that these variations occurred in writing, as a variation of PB. The theoretical part called Sociolinguistics based this work, from the main external and internal. The study was conducted through literature, qualitative-quantitative and field research. In the field research, a questionnaire was applied containing 23 questions with 24 informants, which resulted in the definition of a sociolinguistic profile with predominance of bilingualism L1 (Portuguese) and L2 (Makushi). Were also analyzed 23 stories written by these students, whose results showed of syntactic type, morphological and phonetic. The results recognized linguistic variables in written Portuguese-Makushi, similar to many Rural Portuguese, far example, the correlation of gender, for accomplishments suggest that the speaker transfers traces of their Makushi language to Portuguese, as can be seen in [...] *ele iria comer uma gostosa damorida de peixe aima preparado com pimenta kanaimé, cariru, cozida por sua esposa para saborear [...]*; the use of the verb *sair* on that informants may be the 1<sup>st</sup> person singular presente indicative rather than flex the 3<sup>rd</sup> person perfect indicative tense, as the cut [...] *Certa vez saio para caçar peixe na margem do rio branco, onde perseguiu vários tipo de peixes, vendo qual era o melhor e o mais grande do cardume; and also in words pescado, pesca e pega, therefore ,by the absence of the Mark /r/, either in name or in the verbs, the syllabic stress changes and shifts the previous syllabic. The syllabic weight change process involves switching classes, resulting in variations from the non marking the variant /r/ in these words. The study ended with indications of a Portuguese-Makushi as a variant of Portuguese-Brazilian.*

**Keywords:** Languages in Contact. Sociolinguistics. Makushi Portuguese. Variation.

## LISTA DE FIGURAS

|                   |   |    |
|-------------------|---|----|
| <b>Figura 1 –</b> | Lideranças no CIFCRSS em 1977   | 22 |
| <b>Figura 2 –</b> | Carta dos Monges Beneditinos da missão Surumu                                     | 24 |
| <b>Figura 3 –</b> | Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol                         | 26 |
| <b>Figura 4 –</b> | Incêndio no CIFCRSS, Comunidade Barro, Região Surumu                              | 27 |
| <b>Figura 5 –</b> | Divisão da Terra Indígena Raposa Serra do Sol em Regiões                          | 29 |
| <b>Figura 6 –</b> | Localização da Terra Indígena Raposa Serra do Sol e Parque Nacional Monte Roraima | 29 |
| <b>Figura 7 –</b> | Eixos norteadores do CIFCRSS  | 31 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|                    |  |    |
|--------------------|--|----|
| <b>Gráfico 1 –</b> | Português e Macuxi no contexto do CIFCRSS            | 47 |
| <b>Gráfico 2 –</b> | Primeiro grupo: Informantes com L1 Port. e L2 Mx     | 48 |
| <b>Gráfico 3 –</b> | Segundo grupo: Informantes com L1 Mx e L2 Port.      | 50 |
| <b>Gráfico 4 –</b> | Quando você aprendeu a falar o Português?            | 52 |
| <b>Gráfico 5 –</b> | Quando você aprendeu a falar o Macuxi?               | 53 |
| <b>Gráfico 6–</b>  | Uso das variedades linguísticas pela categoria pai   | 54 |
| <b>Gráfico 7 –</b> | Uso das línguas pelas mães                           | 55 |
| <b>Gráfico 8 –</b> | Escrita bilíngue: Macuxi e Português                 | 56 |
| <b>Gráfico 9 –</b> | Uso no contexto de fala                              | 59 |
| <b>Diagrama 1-</b> | Representação do PB e Interserção de suas variedades | 41 |

## LISTA DE QUADROS

|                   |   |    |
|-------------------|---|----|
| <b>Quadro 1 –</b> | Apócope do R em final de verbos           | 63 |
| <b>Quadro 2–</b>  | Apócope do R em final de nomes            | 63 |
| <b>Quadro 3–</b>  | Um paradigma verbal do Português          | 74 |
| <b>Quadro 4 –</b> | Paradigma verbal em sua variante indígena | 74 |
| <b>Quadro 5 –</b> | Ocorrências dos sinais de pontuação       | 79 |

## LISTA DE TABELAS

|                   |                             |    |
|-------------------|-----------------------------|----|
| <b>Tabela 1–</b>  | Línguas e expressividade    | 32 |
| <b>Tabela 2 –</b> | Uso e modalidades do Macuxi | 57 |
| <b>Tabela 3 –</b> | A escrita por faixa etária  | 59 |

## LISTA DE SIGLAS

CEE – Conselho Estadual de Educação

CIFCRSS – Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol

CIR – Conselho Indígena de Roraima

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ISA – Instituto Socioambiental

LI – Língua Indígena

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

PB – Português Brasileiro

PP – Proposta Pedagógica

TI – Terra Indígena

TIRSS – Terra Indígena Raposa Serra do Sol

UFRR – Universidade Federal de Roraima

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

Ing – Inglês

Mx – Macuxi

Port – Português

PInd – Português Indígena

PQuil – Português Quilombola

PRur – Português Rural

PUrb – Português Urbano

## LISTA DE SÍMBOLOS

/ / - barra, segmento fonológico

~ - flutuação, variação

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 18 |
| <b>1 O CENTRO INDÍGENA DE FORMAÇÃO E CULTURA RAPOSA SERRA DO SOL</b> .....                  | 22 |
| 1.1 Introdução .....  | 22 |
| 1.2 A constituição histórica do CIFCRSS .....   | 23 |
| 1.3 As leis que regulamentam a Terra, a Identidade-Cultural e a Autonomia ...               | 28 |
| 1.4 Proposta Pedagógica: ênfase no ensino de Língua Portuguesa.....                         | 30 |
| 1.5 Relação entre língua e cultura: marcas da tradição indígena presentes nos textos.....   | 33 |
| <b>2 ENSINO E ESCRITA EM CONTEXTOS DE BILINGUISMO: UM ESTUDO TEÓRICO-METODOLÓGICO</b> ..... | 34 |
| 2.1 Introdução .....  | 34 |
| 2.2 Bilinguismo: duas formas em uma .....   | 34 |
| 2.3 Situações de Línguas em Contato e o caso do Português - Macuxi .....                    | 35 |
| 2.4 Questões de ensino e de escrita em contextos de grupos étnicos.....                     | 37 |
| 2.5 A metodologia da pesquisa.....  | 41 |
| 2.5.1 Coleta de dados: aplicação do questionário e produção das narrativas .                | 42 |
| <b>3 UM PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO ENTRE OS ALUNOS DO CIFCRSS</b> .....                        | 45 |
| 3.1 Introdução .....  | 45 |
| 3.2 Histórico e contexto de L1 e L2 no Barro .....  | 45 |
| 3.3 A Herança dos parentes: pais e avós .....   | 46 |
| 3.3.1 Contextualizando L1 e L2: da teoria à realidade dos alunos .....                      | 47 |
| 3.4 O papel da família e da escola frente a L1 e L2: a oralidade em foco.....               | 51 |
| 3.5 Da fala para a escrita: o uso das línguas pelo pai.....                                 | 55 |
| 3.6 As modalidades falada e escrita pelos alunos do CIFCRSS .....                           | 58 |
| <b>4 A ESCRITA COMO EXPERIÊNCIA DE VIDA PELO VIÉS DA NARRATIVA</b> .                        | 61 |
| 4.1 Introdução .....  | 61 |
| 4.2 Aspectos linguísticos presentes no texto dos alunos .....                               | 61 |
| 4.2.1 Apagamento do [r] final e seus processos.....   | 62 |
| 4.2.2 Marcação de número em constituintes do sintagma nominal.....                          | 65 |

|  |    |
|--|----|
| 4.2.3 Quando a variação “fala mais alto” .....                             | 66 |
| 4.2.4 A (não) marcação do gênero e suas implicações .....                  | 68 |
| 4.3 A variável concordância: a escrita em Português-Macuxi.....            | 69 |
| 4.4 Pontuação: compreendendo a arbitrariedade da escrita .....             | 75 |
| 4.5 Repetição: argumento e ênfase na construção de sentido nos textos..... | 79 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....   | 81 |
| REFERÊNCIAS.....   | 84 |
| ANEXOS .....   | 89 |

## INTRODUÇÃO

O contato da Língua Portuguesa com as línguas indígenas faladas pelos povos que habitavam o Brasil, da época do Descobrimento até a presente data, tem afetado o vocabulário e os termos da Língua Portuguesa (LP) e das Línguas Indígenas (LIs) (MOORE & JÚNIOR, 2006). Sob esta mesma vertente, Noll (2008, p.218) entende que o contato entre LP e LI não apresenta influências de Línguas Indígenas, exceto aquelas relacionadas ao léxico e às expressões idiomáticas, uma vez que nenhum desenvolvimento do Português pode ser claramente classificado como sendo de origem indígena.

Esse contato pode ter alterado também a gramática que atendia às necessidades sociais de comunicação, resultando em variações (GUIMARÃES, 2012). Frente a essa realidade histórica, as comunidades se viram obrigadas, por imposição do colonizador, a adotar, além do repertório de tradições orais, um novo sistema linguístico em uma outra modalidade – a escrita – até então desconhecido pelos povos indígenas.

Conforme se intensificaram os novos contatos e os novos sujeitos, os colonizadores europeus foram estabelecendo relações com os povos indígenas; a Língua Portuguesa, de uso obrigatório na Colônia, foi incorporando outros termos e apresentando variações linguísticas, de acordo com a intensidade, lugar e situação dos sujeitos envolvidos. Ao mesmo tempo, línguas indígenas também foram adotando termos do Português, em sua forma oral.

Apesar da intensidade do contato linguístico, originando o bilinguismo, isto é, “a situação em que coexistem duas línguas como meio de comunicação num determinado espaço social, ou seja, um estado situacionalmente compartimentalizado de uso de duas línguas” (BARRETO, 2009, pp.127-128) e do modelo de dominação imposto pelos portugueses, muitos povos indígenas resistiram à subjugação e mantiveram vivos elementos de sua cultura, dentre os quais, a língua. Entretanto, o bilinguismo tornou-se uma necessidade para as comunidades indígenas, uma vez que as relações de contato cada vez mais se intensificavam. Nesse processo de intensificação, ser bilíngue era imprescindível à sobrevivência (D'ANGELIS, 2007, p.13).

O título desta dissertação surgiu em conversas com d. Aurelina (nome fictício de uma líder comunitária e pajé da comunidade Barro), que nos disse sentir-se triste

com os fatos que vêm acontecendo com o povo Macuxi, em especial no que diz respeito ao pouco uso da Língua Materna pelos mais jovens. Em meio à nossa conversa, ela se expressa, em relação à Língua Portuguesa, como “a língua que eu emprestei”, alternando suas falas, ora em Português ora em Macuxi.

No Brasil, há alguns estudos sociolinguísticos que abordam o contato entre as línguas indígenas e o Português. Dentre eles, *Descrição de aspectos da variante étnica usada pelos Parkatêjê* (FERREIRA, 2005); *Concordância verbal e nominal na escrita em Português-Kaingang* (CHRISTINO E SILVA, 2012); *A aquisição do português escrito pela criança Xerente Akwén: aspectos cognitivos, sociolinguísticos e educacionais* (BRAGGIO, 2009); *As línguas gerais sul-americanas* (RODRIGUES, 1996); *O português como segunda língua dos Dâw: um estudo entre a oralidade e a escrita padrão da escola* (MARTINS, 2014).

Os estudos supracitados nos instigaram a perceber que as variações encontradas no Português-Wajãpi, no Português-Kaingang e no Português Rural do interior de Minas Gerais, poderiam também ocorrer no Português-Macuxi. Essas variações provêm de uma variante denominada Português Brasileiro, doravante PB.

Em Roraima, deparamo-nos com uma lacuna acerca de pesquisas sobre este tema. Desta feita, a motivação para trabalhar com a temática Português-Macuxi surgiu a partir de visitas à comunidade Barro, Surumu, ocasião em que dialogamos com os moradores e percebemos um “português diferente”, por exemplo: *eles não tinha, que os nosso avó repassou, cantá[r], o mesa*; muitas dessas ocorrências parecem mostrar semelhanças com as variações do Português Rural.

Ao visitarmos o Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol – CIFCRSS, que fica nesta mesma comunidade, conversamos com os alunos e observamos que os mesmos apresentavam traços de um Português supostamente indígena, a saber: *o cadeira, meu horta*. Constatadas essas realizações, nos perguntamos se estas variantes que ocorrem na oralidade poderiam também manifestar-se em textos escritos.

Notificamos que no Centro há várias etnias, por exemplo Carib (Macuxi, Taurepang, Ingarikó, Yekuana), Yanomami e Aruak (Wapichana), todos componentes dos 11 grupos que habitam o Estado de Roraima (ISA, 2010). Contudo, o Português é a língua de uso comum na sala de aula, na escola e em grande parte da comunidade.

No intuito de oferecermos uma resposta ao questionamento supracitado, traçamos um quadro teórico e procedimentos metodológicos a partir do objetivo geral: verificar se a Língua Portuguesa escrita, usada por falantes macuxi, alunos do Ensino Médio do CIFCRSS, apresenta variações linguísticas que podem ser caracterizadas como uma variante do Português Brasileiro (PB).

A fim de alcançarmos o objetivo geral, foram traçados os objetivos específicos que subsidiaram a pesquisa, quais sejam: 1) discutir conceitos de variação linguística; 2) descrever estruturas linguísticas do Português escrito por alunos do CIFCRSS, e 3) investigar se variação fonética, morfológica e sintática constituem uma variante étnica do PB entre os Macuxi.

Para tanto, buscamos definições do que vêm a ser Português Rural e Português Urbano e encontramos algumas particularidades que as ressaltamos, a saber: o Português Rural é aquele falado distante dos centros urbanos e traz como características a oralidade, a narratividade, a baixa ou nenhuma escolaridade e uma faixa etária mais alta, dentre outras propriedades. Por sua vez, o Português Urbano caracteriza-se pela presença da escrita, uso da argumentatividade, alta escolarização e juventude (REZENDE, 2014, pp.74-75).

Por fim, esta dissertação está composta por 4 capítulos, a saber: no capítulo 1, abordaremos os aspectos históricos do CIFCRSS, bem como as leis que regulamentam a escola. Apresentaremos, também, a importância da Proposta Pedagógica no que concerne ao ensino de línguas.

No capítulo 2, trataremos dos aspectos teóricos que sustentam os capítulos 3 e 4, revelando fontes de informações pertinentes à fundamentação que justificará a problemática da pesquisa. Tais fontes estão voltadas para a Sociolinguística e para as línguas em contato, assim como para o processo de escrita em Língua Portuguesa entre povos indígenas.

Em seguida, no capítulo 3, apresentamos resultados extraídos a partir do Questionário Sociolinguístico aplicado aos participantes do CIFCRSS. Para analisarmos os dados, fez-se necessário conceituarmos L1 e L2. Além desses conceitos, examinamos também a definição de variantes e variáveis, para contextualizarmos os informantes. Os dados nos mostram, por exemplo, que a família e a escola têm papel fundamental no processo de domínio de língua.

Por último, no capítulo 4, consideramos as produções escritas e as ocorrências linguísticas presentes nestes textos, mais produtivamente associadas aos aspectos fonético, morfológico e sintático. No que tange ao contato linguístico, esses aspectos nos fazem refletir sobre a provável transferência de traços do Macuxi para o PB, ocasionando as variações encontradas nas narrativas, além de aproximá-las da variedade escrita do PB.

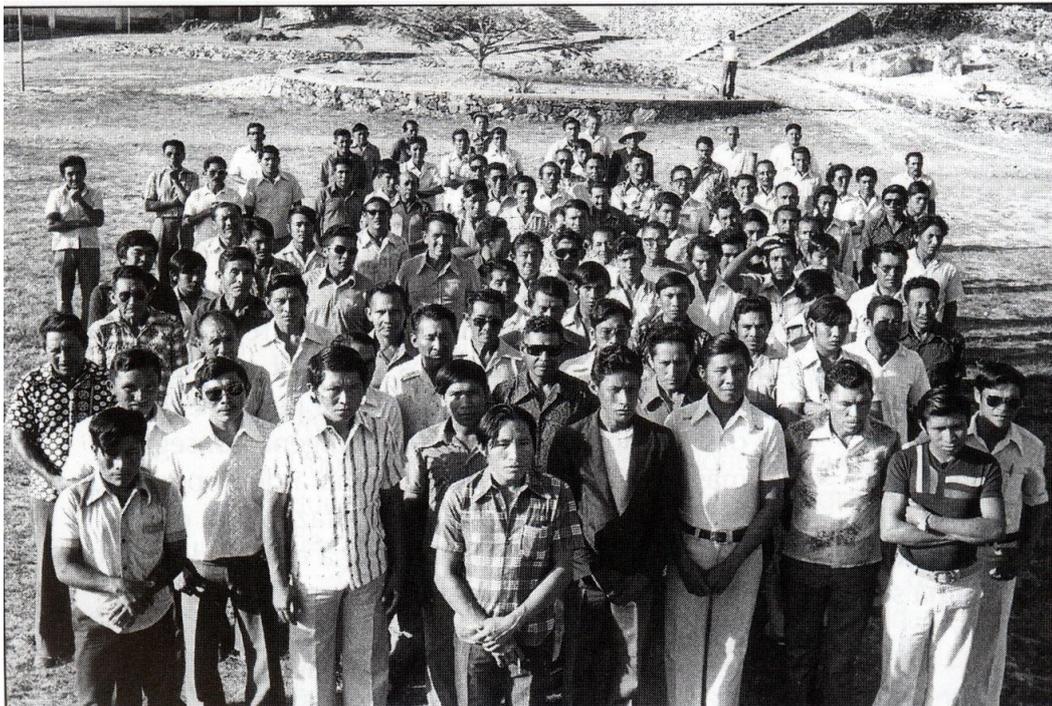
Encerramos este trabalho com as Considerações Finais acerca desta pesquisa, em que retomaremos alguns aspectos pertinentes deste trabalho, além das Referências que serviram de embasamento às considerações apresentadas nesta dissertação, assim como os Anexos, necessários à compreensão desta pesquisa.

# 1 O CENTRO INDÍGENA DE FORMAÇÃO E CULTURA RAPOSA SERRA DO SOL

## 1.1 Introdução

Neste capítulo, abordaremos aspectos históricos do CIFCRSS, destacando sua importância para a manutenção da Língua Macuxi e aprendizagem da Língua Portuguesa, bem como seu relevante trabalho na formação de lideranças que busquem a autonomia das comunidades indígenas, resguardando a diversidade cultural e étnica existente na Terra Indígena Raposa Serra do Sol. Na figura a seguir, observamos uma turma de lideranças.

**Figura 1 – Lideranças no Centro de Formação em 1977.**



Fonte: Foto de Antônio Carlos Moura/ CIMI, 1977. In: Conselho Indígena de Roraima, 2008.

Embora o Português seja a primeira língua utilizada por jovens de diferentes etnias, a importância do CIFCRSS para que as diversidades linguísticas dos povos nativos continuem a existir se deve ao fato de o mencionado Centro reconhecer que os alunos precisam conviver em um espaço escolar diversificado, adotando, para tanto, a língua de seu povo e a língua dominante, o Português. Dessa forma, o CIFCRSS integra os povos indígenas de Roraima, pois busca, através da

escolarização, o ensino/aprendizagem formal em consonância com o conhecimento tradicional. Nesse mesmo entendimento, Silva (2012, p. 73) nos permite compreender que o Centro é uma escola indígena diferenciada que tem, dentre outros objetivos, levar aos jovens das comunidades uma política de reflexão visando à sustentabilidade econômica das comunidades e manutenção de sua identidade cultural.

## 1.2 A constituição histórica do CIFCRSS

A educação escolar indígena em Roraima passa a se consolidar nas primeiras décadas do século XX, com a criação da Missão Surumu, fundada pelos padres Beneditinos, à margem esquerda do rio do mesmo nome, com a finalidade de promover a catequização dos índios do Vale do Rio Branco e inserir essa população no mundo letrado. Para tanto, mantiveram, associada ao trabalho missional, uma escola-internato, cuja educação era empregada pelos monges como instrumento de conversão e integração dos indígenas ao modo de vida da sociedade envolvente por meio do trabalho desenvolvido pelos internos. Os beneditinos propunham-se a combater a exploração dos índios da região e promover a conquista espiritual dos “selvagens” (CIRINO, 2009, p. 55).

A Missão era constituída por algumas construções térreas e provisórias, com paredes de pau-a-pique, telhados de palha de palmeira e folhas caneladas: uma capela, quartos dos padres e irmãos, uma sala de aula que também servia de refeitório, uma cozinha, uma despensa e alguns outros recintos, todos de dimensões pequenas, que serviam de espaço de aprendizagem dos internos. (GRÜNBERG apud ALBERTS-FRANCO, 2006, p. 133).

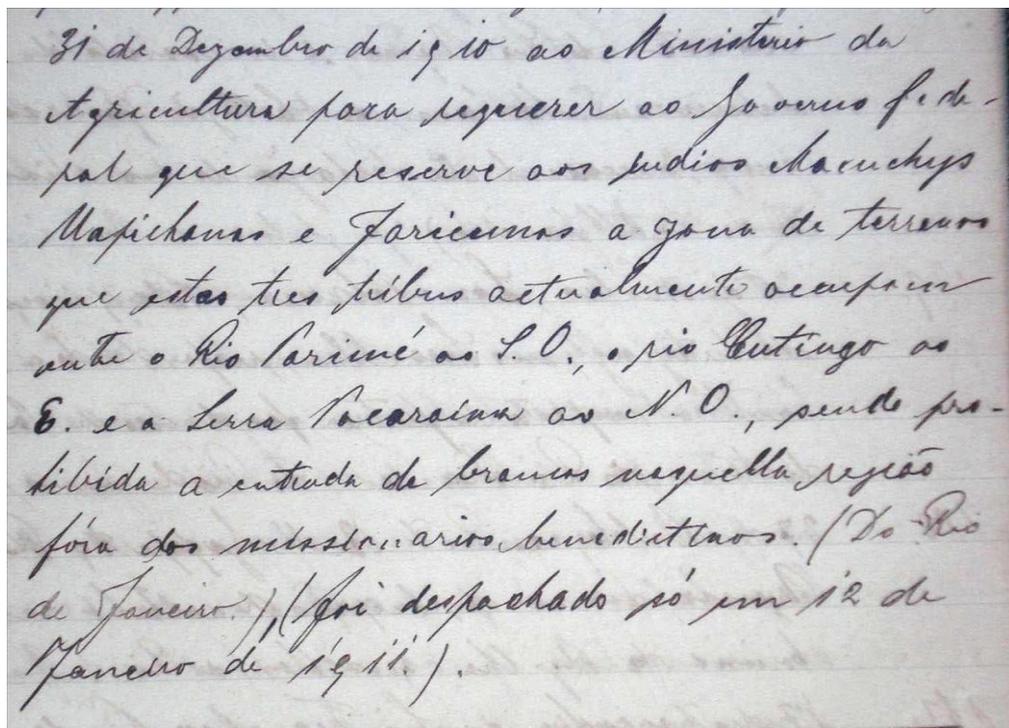
Essa empreitada no Vale do Rio Branco ocorreu em dois períodos. O primeiro iniciou-se em 1909 e foi interrompido em 1911 em virtude de um surto de malária que levou a óbito alguns monges e fez que outros abandonassem a missão. O segundo período ocorre a partir de 1919 com o retorno dos trabalhos missionais quando, além de aulas de alfabetização em Língua Portuguesa, ministravam-se aulas de carpintaria, jardinagem, selaria, dentre outras atividades voltadas para o exercício de profissões que, obviamente, serviam para atender à demanda de trabalho local (SANTILLI, 1987). Nesse contexto educacional, os alunos eram

obrigados a abandonar a língua materna, denominada de gíria (CRUZ, 2007), substituindo-a pela Língua Portuguesa.

O projeto revelava-se promitente, apesar das dificuldades impostas pelo contexto político e da distância da Missão, em relação à Vila de Boa Vista. Para os beneditinos, os percalços contribuía para o exercício da ideologia monacal defendida pela Ordem dos Beneditinos (SANTOS, 2011).

No entanto, em 21 de novembro de 1948, por questões financeiras, os beneditinos passaram a Missão Surumu para a responsabilidade dos Missionários do Instituto da Consolata que mantiveram a mesma dinâmica até os anos finais de 1960, quando, em decorrência do II Concílio do Vaticano, os missionários da Consolata aderiram ao movimento de defesa das minorias e, conhecedores da situação de aviltamento vivenciada pelos povos indígenas de Roraima, assumiram a responsabilidade pela mobilização desses povos na reivindicação de seus direitos coletivos, utilizando como prova documental a carta assinada pelos monges beneditinos, em 1910, reivindicando o usufruto exclusivo da área coberta pela demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol.

**Figura 2 – Carta dos Monges Beneditinos da missão Surumu.**



Fonte: [http://fau.usp.br/cursos/graduacao/arg\\_urbanismo/disciplinas](http://fau.usp.br/cursos/graduacao/arg_urbanismo/disciplinas)

Com a filosofia adotada pelos missionários consolatinos, a escola-internato passa a oferecer cursos de formação de lideranças, e a língua materna, esquecida por muitos, passa, posteriormente, a ser valorizada, investindo-se na conscientização dos indígenas sobre a importância de seu resgate para o fortalecimento da identidade étnica.

Com o crescimento do movimento em prol da demarcação da TIRSS, a Missão Surumu passa a ser local de encontro de lideranças e agrega um poder simbólico na história da luta em defesa de Terra, Identidade e Autonomia, conforme preceitua o lema daquela instituição (SANTOS, 2011). Deste modo, os monges mencionados já observavam a necessidade de preservação de histórias, costumes, terras e línguas das comunidades indígenas, conforme podemos observar em carta destinada em 1911 ao Ministério da Agricultura, na qual pedem que a área seja reservada somente para os índios que moram na região.

A partir da adesão daquele Instituto aos preceitos do Concílio Vaticano II, os rumos da educação escolar indígena empreendida pelos consolatinos ganharam novas feições. Conseqüentemente, além de ensinamentos religiosos, a Diocese de Roraima investe na formação de lideranças. Desse modo, em 1970, a Missão Surumu passa a ser denominada como Centro de Formação de Lideranças Indígenas, já antevendo as posições sociais e políticas que a escola assumiria no movimento indígena na Terra Indígena Raposa Serra do Sol nos anos seguintes.

Com o crescimento da consciência indígena em nível nacional, a Diocese de Roraima, em 1996, repassa para o Conselho Indígena de Roraima os direitos jurídicos e administrativos da missão, assim como o patrimônio material. E, por decisão das comunidades que formam a TIRSS, criou-se a escola comunitária, de natureza particular, denominada Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol, doravante CIFCRSS, com o intuito de formar técnicos, lideranças, cidadãos capazes de conduzir os projetos centrados no desenvolvimento sustentável das comunidades indígenas (SANTOS, 2011). Hoje, somente o Conselho Indígena de Roraima - CIR é o responsável pelas atividades desenvolvidas no CIFCRSS.

Autorizado em 2006 pelo Conselho Estadual de Educação – CEE/RR, o CIFCRSS é não só uma escola indígena de ensino médio profissionalizante que oferta o Curso Ensino Médio Indígena Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária

e Gestão e Manejo Ambiental, mas também local de lutas dos povos indígenas de Roraima. O processo de institucionalização do CIFCRSS na história da educação indígena no Estado tornou-se referência na luta pela igualdade de direitos dos povos indígenas. Com isso, converteu-se em uma escola diferenciada, desempenhando o papel de centro de articulação de lideranças da TIRSS. Ou seja, é um espaço para reuniões de decisões políticas e administrativas, em torno do lema *Terra, Identidade e Autonomia* (SANTOS & GODOY, 2008, p.3).

A figura a seguir mostra a área de atividades externas, como festas, formaturas, arraiais, que acontecem envolvendo alunos e comunidades convidadas. As áreas que compõem a escola são: ao fundo, à esquerda, o pavilhão com as salas de aula; ao centro, uma enorme mangueira e um tablado onde se posicionam os anfitriões e, abaixo dele, os convidados; e, à direita, a parede frontal da igreja, que ainda permanece de pé, após o incêndio de 2006 que destruiu parte das instalações do Centro.

**Figura 3** – Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol<sup>1</sup>.



Acompanhando os parâmetros de uma administração participativa, segundo Santos e Godoy (2008), mesmo que possua uma equipe que coordene as atividades

---

1 Arquivo pessoal do autor, 2013

do Centro, existe um Conselho Diretivo formado por “indígenas das quatro regiões que compõem a TIRSS”. Ainda de acordo com as autoras mencionadas,

esses órgãos colegiados, juntamente com o CIR e lideranças tradicionais das comunidades indígenas, cumprem um cronograma de reuniões para a avaliação das atividades desenvolvidas na escola e discutem propostas para reformulação do planejamento de trabalho (SANTOS & GODOY, 2008, p.21).

A grandeza pedagógica do CIFCRSS tem como proposta ir além dos conhecimentos escolares e contribuir na “formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, criativo e crítico” (VEIGA, 1998 *apud* Santos e Godoy, 2011, p. 221).

**Figura 4 - Incêndio na Comunidade Barro, Região Surumu**



Fonte: <http://quesabesde.com/noticias/indios-brasil-raposa-serra-do-sol>

A figura 4 mostra as ruínas da igreja após o incêndio ocorrido no dia 17 de setembro de 2005<sup>2</sup>. A partir desse incidente, o Conselho Diretivo do Centro adota uma proposta pedagógica cujos princípios orientam não só as relações de aprendizagem e prática do conhecimento teórico proporcionado pelo Curso Técnico em Agropecuária e Gestão e Manejo Ambiental, mas sobretudo uma pedagogia

---

<sup>2</sup> Proposta Pedagógica do CIFCRSS,

ligada a processos de direito à terra, autonomia e manutenção das identidades étnicas dos povos indígenas que habitam Roraima.

### 1.3 As leis que regulamentam a Terra, a Identidade-Cultural e a Autonomia

O CIFCRSS é uma escola de formação indígena preocupada em desenvolver um currículo voltado para a aplicabilidade das aulas teóricas em diversas comunidades indígenas, que necessitam desses serviços, adotando um modelo autossustentável, capaz de fortalecer laços sociais, voltados à organização das etnias.

Em relação à peculiar característica do CIFCRSS, Santos *et all* (2012), em seu artigo sobre propostas pedagógicas para escolas indígenas, mencionam que o “CIFCRSS tem como diferencial a preocupação em ofertar educação profissional pautada no conceito de interculturalidade”.

O CIFCRSS localiza-se na TIRSS. Esta terra possui 1.747.464 ha, encontra-se na região Nordeste de Roraima e faz fronteira com a República Cooperativista da Guiana, ao Leste; com a Venezuela, ao Norte; ao Oeste, com a TI São Marcos; e ao Sul é cercada pelas florestas tropicais do Estado. Cabe mencionar que incidem sobre esse território a sobreposição das terras dos municípios de Normandia e Uiramutã e do Parque Nacional (PARNA) Monte Roraima ao nordeste de Roraima (FUNAI, 2007).

O CIFCRSS localiza-se na etnorregião Surumu, em uma área na qual se encontra a Comunidade Indígena Barro (SANTOS, 2011). Recebe alunos de todas as etnias habitantes em Roraima e de outros estados, configurando-se em espaço intercultural e bilíngue.

Essa TI é habitada por aproximadamente 43.000 pessoas das etnias Macuxi, Wapixana, Taurepang, Ingarikó e Patamona (FUNAI, 2010). Para fins administrativos, é subdividida em quatro etnorregiões: Surumu, Baixo Cotingo, Serras e Raposa, inseridas entre três municípios: Uiramutã, Normandia e Pacaraima, conforme demonstram as figuras 5 e 6.

Figura 5 – Divisão da Terra Indígena Raposa/Serra do Sol em Regiões.

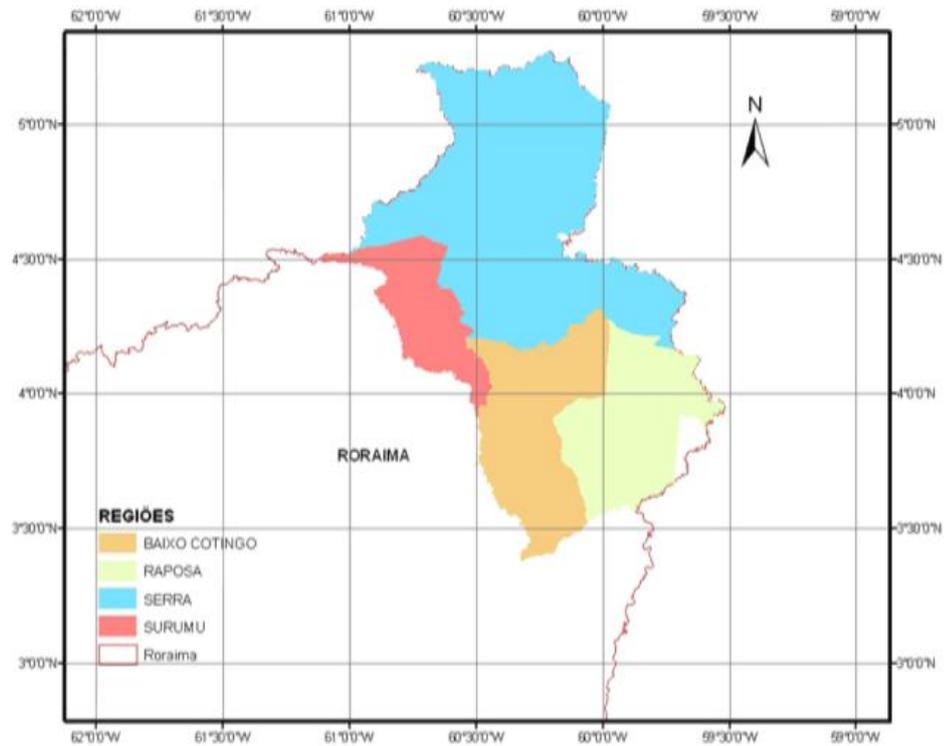


Figura 6 – Localização da Terra Indígena Raposa Serra do Sol e Parque Nacional Monte Roraima.



A Comunidade Barro/Surumu é formada por indígenas macuxi e wapichana. Em visitas a esse local, com interesse no uso da Língua Macuxi, constatamos que os mais velhos, e poucos jovens, falam o macuxi; enquanto a grande maioria dos jovens apresenta pouco ou nenhum interesse pela língua indígena. Observamos que os membros mais antigos organizam-se para manter firmes suas origens, seus costumes e as tradições de seus antepassados.

A manutenção dessas tradições se dá pela tentativa de resgatar o uso da Língua Macuxi, de modo que não se perca um elemento importante da identidade cultural desse povo, segundo os membros da comunidade.

Corroborando essa constatação, Silva (2012, p.112) esclarece-nos que “as comunidades passaram a se apropriar dos usos e costumes não indígenas”, sendo proveniente do Estado a negação das línguas maternas ao impor aos indígenas a Língua Portuguesa nas escolas.

#### 1.4 Proposta Pedagógica: ênfase no ensino de Língua Portuguesa

A proposta pedagógica do CIFCRSS alicerça-se no tripé: Terra, Identidade Cultural e Autonomia, conforme preconizado em seu regimento interno. Esses três eixos, de acordo com o CIR (2013) são elementos fundamentais para que as ações desenvolvidas nas comunidades as projetem para a edificação de um futuro melhor, tendo em vista as peculiaridades de cada grupo indígena.

A Terra surge como um direito originário representado pela própria existência indígena. Para Leal (2011, p. 37), “os povos indígenas se relacionam intimamente com a terra, onde manifestam suas crenças, tradições e garantem a sobrevivência do grupo, construindo sua história”. Desse modo, entendemos que a Terra é elemento indissociável dos povos nativos.

No que alude à Identidade Cultural, o CIR (2013) refere-se a ela como sendo parte integrante da vida social das comunidades indígenas, constituindo-se como riqueza, presente e futuro desses povos, existindo essa Identidade numa cultura dinâmica. Em relação à autonomia, ela traz à luz o direito desses povos em determinar livremente sua condição política, buscando seu desenvolvimento econômico, social e cultural.

Unificando-se aos eixos supramencionados, “o Projeto Político Pedagógico do CIFCRSS prevê a organização do calendário escolar em forma de rodízio: de dois em dois meses, os alunos indicados revezam-se entre as atividades escolares e aplicação prática em sua comunidade” (SANTOS e GODOY, 2008, p. 22). Destarte, observamos que a unificação dos eixos com o calendário em forma de rodízio objetiva a formação nativa para que eles atuem em sua comunidade, conforme verificamos na figura 7.

**Figura 7 – Eixos norteadores do CIFCRSS**



Fonte: Proposta Pedagógica, 2006, p. 13.

A Proposta Pedagógica - PP estrutura-se a partir da realidade das comunidades indígenas, cujo objetivo é contribuir para a formação de pessoas de futuro que irão adquirir ou fortalecer competências técnicas, ligadas ao Ensino Médio Indígena oferecido pelo Centro e as competências sociais, políticas e culturais, cujo domínio das línguas é de extrema relevância. As áreas do conhecimento correspondentes ao Ensino Médio Indígena possuem 520 horas destinadas a Línguas e Expressividade. As aulas consagradas a esta área acontecem nos dias de segunda até quarta-feira de cada semana, com uma carga horária semanal de 18 horas, ou seja, 6 horas diárias. As aulas iniciam-se às 7h45min e terminam às

11h45min, pela parte da manhã. Na parte da tarde, iniciam às 13h45min e terminam às 15h45min, com carga horária de acordo com o Quadro 1.

### Quadro 1- Línguas e Expressividade

| DISCIPLINA   |                                | CARGA HORÁRIA |
|--------------|--------------------------------|---------------|
| 1            | Língua Indígena                | 120h          |
| 2            | Língua Portuguesa              | 200h          |
| 3            | Saber Tradicional              | 60h           |
| 4            | Arte e Expressividade Indígena | 60h           |
| 5            | Língua Estrangeira             | 80h           |
| <b>TOTAL</b> |                                | <b>520h</b>   |

Fonte: Projeto Político Pedagógico do CIFCRSS.

Em relação à constituição do Quadro 1, frisamos que o componente LI é dividido em duas partes: encontros linguísticos no Centro, em um total de 30 horas. As 90 horas restantes são compostas de atividades de aprendizagem na comunidade de origem, realizadas dentro do Sistema de Alternância<sup>3</sup>. Neste caso, o Centro acompanhará esse processo através de atividades solicitadas aos alunos e às comunidades. No que diz respeito ao ensino de LE, este acontecerá de acordo com a necessidade de cada turma. Os alunos provenientes de regiões que fazem fronteira com a República Cooperativista da Guiana estudam Inglês. E os que têm como origem comunidades fronteiriças com a Venezuela estudam Espanhol (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2006, pp.19-20).

Em se tratando de LP, o subitem *Competências sociais, políticas e culturais* sugere que há um domínio oral e escrito do português (PP, 2006, p.19). Sendo assim, a organização curricular proposta pelo CIFCRSS apregoa o fortalecimento das Línguas Indígenas dentro da comunidade, o domínio da Língua Portuguesa e o conhecimento de outras línguas.

A carga horária de Língua Indígena e Língua Portuguesa nos chama a atenção. Há um déficit de 40% de Língua Materna em relação à Língua Portuguesa. Voltamos à Proposta Pedagógica e verificamos que a explicação talvez esteja nas expressões “fortalecimento das Línguas Indígenas” e “domínio da Língua

<sup>3</sup> O Sistema de Alternância foi instituído em 2006 e consiste em: o aluno permanece 2 meses com acompanhamento técnico prático, participando de oficinas e intercâmbios relacionados ao contexto do Centro. Após esse período, ele retorna à comunidade de origem com o intuito de praticar e disseminar conhecimentos adquiridos, acompanhado de tuxauas e coordenadores locais que, ao final desse período, enviam um relatório ao Centro, informando a produção e o interesse do aluno.

Portuguesa”. Porém, a diferença de carga horária de 80 horas parece não ser compensada a partir de dois outros componentes: Saber Tradicional e Arte e Expressividade Indígena.

#### 1.5 Relação entre língua e cultura: marcas da tradição indígena presentes nos textos

Como se pode observar no fragmento, uma característica recorrente na produção escrita pelos alunos do CIFCRSS pode ser vista como marcas de transmissão e produção do conhecimento representativo da tradição oral. Essas marcas de acessibilidade à cultura e à identidade indígenas são representadas através da língua, por isso o exame que aqui se faz é o de apresentar cultura e identidade interligadas ao contexto linguístico.

E a sua vivência era assim viver pescando para não deixar a sua cultura Indígena, pescando para a sua esposa fazer uma damorida, de peixe, e hoje em dia os indígena vivem de acordo com a sua cultura natural. (Texto: 04, linhas 6, 7 e 8. Informante 04)

Através dele podemos observar que o informante coloca na expressão *viver pescando* (linha 6) uma informação reveladora que é *não deixar a sua cultura Indígena*, (linhas 6 e 7). Ora, pescar é um costume, uma tradição do índio; portanto, é um aspecto importante da sua vida e da sua cultura. Ele complementa mais à frente [...] e *hoje em dia os indígena vivem de acordo com a sua cultura natural*, [...]. Ao mencionar cultura natural, quer dizer, em outras palavras, que:

Falar de cultura, dessa forma, seja qual for o significado que atribuímos a ela, é não perder de vista a nossa vida, o que acontece, o modo como o mundo evolui em toda a sua complexidade. (SANTOS, 2004, p.66)

Ainda neste texto, ressaltamos a proximidade de sentidos que o informante faz entre cultura e identidade, mencionadas primeiramente na Proposta Pedagógica do CIFCRSS, formando uma só palavra: *identidade-cultural*, e reapresentadas no fragmento a seguir: [...], *não deixam de valorizar a sua cultura por que um dia isso vai servir para a sua identidade meu muito obrigado*. Voltamos a Santos (2004, p. 75) para entendermos melhor o que o narrador quis dizer ao afirmar que a valorização da cultura vai contribuir para a formação de sua identidade. A autora expõe a cultura e a identidade como dimensões próximas e que se constroem por meio de processos simbólicos complexos, cujas ações e relações acontecem na vida em sociedade por meio da língua.

## 2 ENSINO E ESCRITA EM CONTEXTOS BILÍNGUES: UM ESTUDO TEÓRICO-METODOLÓGICO

### 2.1 Introdução

O presente capítulo estrutura-se a partir de dois tópicos: o primeiro aborda questões do ensino e da escrita em contextos de grupos étnicos. É necessário dividir este item em um subtópico que versa sobre uma análise do PB e sua estreita relação com o Português étnico escrito pelos alunos do CIFCRSS. O segundo tópico trata da metodologia utilizada na pesquisa.

Antes, porém, iniciamos este capítulo com um breve panorama do que vem a ser bilinguismo. Ainda que o termo apareça nos capítulos 3 e 4, repetidas vezes, é necessário dar-lhe um tratamento conceitual a fim de nos situarmos no contexto do Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol. Ademais, a motivação maior para inserção desse tópico se justifica pelo próprio título que a partir do depoimento de uma liderança sinaliza que “a língua que eu emprestei” sugere para o PB como língua não materna.

### 2.2 Bilinguismo: duas formas em uma

O termo *bilinguismo* suscitou inúmeras definições ao longo do século XX. Bloomfield (1933 apud KIPPER, 2012, p.90) determina que o termo seja descrito como o domínio nativo de duas línguas (grifo do autor).

O destaque em *nativo* pretende fazer pensar neste termo relacionando-o não somente ao falante, mas também àquele que faz uso da modalidade escrita. Isso nos reporta ao que Maher informa a respeito desse sujeito nativo e de sua língua ao afirmar que:

Se nos desvencilharmos das noções de língua e de falante nativo ideais, como parâmetro na avaliação do sujeito bilíngue, aí então não precisaremos classificar o português indígena, o inglês brasileiro, o portunhol etc..., como línguas impuras, imperfeitas, mas como moradias legítimas desse sujeito. (MAHER, 2007, p.78).

A propósito, Haugen (1953 apud KIPPER, 2012, p.90) lança mão de um conceito que muito se aproxima do contexto deste trabalho. O autor nos apresenta o

bilinguismo como sendo o fato de um indivíduo utilizar algumas expressões em outra língua.

### 2.3 Situações de Línguas em Contato e o caso do Português - Macuxi

É importante salientar que a vertente sociolinguística, por correlacionar aspectos linguísticos e sociais (CAMACHO, 2012), trabalha com sociedades bilíngues, tentando definir o que seja um indivíduo bilíngue (BRAGGIO, 2009). Estudos incipientes reportam à década de 1960, até os dias de hoje, com as pesquisas sobre *línguas em contato* e acerca das variações decorridas desse fenômeno assim como as situações de bilinguismo originadas desse contato. Dentre os pesquisadores, destacam-se WEINREICH (1968); ROMAINE (1995), AIKHENVALD (2002), AMARAL (2011) e suas contribuições como aporte teórico a fim de desvendar o cenário sociolinguístico em que se encontram os alunos do CIFCRSS.

O pesquisador Uriel Weinreich, ao apresentar seus estudos sobre línguas em contato, considera que a transferência de traços linguísticos pode ocorrer de um falante para outro, ou de uma língua para outra (WEINREICH, 1968, apud FARACO, 2006). Esse pensamento confirma a ideia de que o processo das línguas em contato constrói o fenômeno do bilinguismo, “em que duas ou mais línguas convivem em um mesmo território” (COUTO, 2009, p. 49), gerando variações nas línguas contatadas.

Romaine, por sua vez, nos apresenta considerações pertinentes à definição do termo bilinguismo, enquadrando-o em “categorias, como: ideal x parcial, coordenado x composto” (ROMAINE, 1995, p.11).

O par ideal x parcial remete à relação de competência. O bilíngue que possui competência nas duas línguas, em contextos diversificados, é denominado de ideal, ou balanceado, termo usado por Megale (2005, p.3). Considera-se bilíngue parcial o indivíduo que possui competência linguística em uma das línguas. Também chamado de dominante (MEGALE, 2005, p.3).

Em se tratando da dicotomia coordenado x composto, ainda Romaine (1995, p.11). apresenta o bilíngue coordenado como aquele que expressa representações distintas para traduções correspondentes, enquanto que para o bilíngue composto há uma única representação para duas traduções equivalentes (Op cit.,2005, p.3).

Essas dicotomias parecem destoar dos dados obtidos através do questionário aplicado aos alunos do CIFCRSS. Porém, achamos necessário mencioná-las, pois as definições de bilinguismo apoiam-se em dicotomias.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, ressaltamos o par bilíngue ativo x bilíngue passivo. O bilíngue ativo é aquele que se relaciona com as quatro habilidades da língua: ouvir, falar, ler e escrever. Enquanto que o passivo apresenta habilidades de entendimento: ouvir, ler/entender (KIPPER, 2012, p.91). Este par se aproxima mais do questionário, visto que a variável “entende” aparece com frequência nas respostas dos informantes.

Aikhenvald (2010), ao lançar os olhos sobre a região amazônica, nos coloca frente a um imenso laboratório sociolinguístico e esboça uma contextualização de línguas em contato nesta área. Do ponto de vista da autora, “as relações entre as línguas dentro de uma situação de contato influenciam o resultado do contato de línguas”<sup>4</sup>. Esse resultado implica na caracterização do bilinguismo e nas variações decorrentes desse encontro de línguas e, por conseguinte, as mudanças surgem como o resultado desse envolvimento. No caso do Português e do Macuxi, o contato resultou em uma variação do PB, denominada Português-Macuxi, que apresenta características de ambas as línguas, conforme veremos no capítulo seguinte.

Ainda segundo Aikhenvald, ao tratar dos tipos de mudança linguística gerada a partir desse encontro, refere-se ao termo ‘transferência’ como um dos resultados a partir do contato de línguas<sup>5</sup>. Sendo resultado do contato linguístico, a transferência pode ser entendida com um fato linguístico, ocorrendo para o surgimento de variações dentro das línguas envolvidas no fenômeno do contato.

A contribuição da autora segue apresentando definições concernentes ao tema proposto neste trabalho. A partir do conceito de difusão<sup>6</sup> - que pode ser entendida como o espalhamento de características linguísticas em uma determinada

---

<sup>4</sup>Texto original: ...as well as relationships between languages within a contact situation, influence the outcome of language contact (AIKHENVALD, 2010, p.3).

<sup>5</sup>Texto original: BORROWING is used here in a broad sense, as ‘the transfer of linguistic features of any kind from one language to another as the result of contact’ (Trask 2000:44 apud AIKHENVALD, 2010, p.3)

<sup>6</sup>Texto original: DIFFUSION is understood as the spread of a linguistic feature across a geographical area (cf.Trask 2000:91) or as borrowing within a LINGUISTIC AREA. [...] (Trask 2000:91 apud AIKHENVALD, 2010, p.3)

área geográfica, Aikhenvald refere-se à '*transferência de padrões*', expressão que pode ser substituída por *transferência de traços*.

O fenômeno da transferência de traços é entendido como influência de uma Língua A sobre uma Língua B (MOTA, 2014, p.36). Os aspectos gramaticais de uma língua (traços fonéticos, morfológicos e sintáticos) são transferidos para a outra língua. Essas transferências produzem as variações de ordem morfossintática. A transferência de traços corrobora os dados explicitados tanto no Questionário quanto na produção escrita dos informantes.

A transferência de traços de uma língua para outra subentende um bilinguismo. Amaral (2011), no que tange ao falante bilíngue de comunidades minoritárias, define o modo bilíngue como sendo o domínio dos falantes sobre ambas as línguas contextualizadas em um determinado momento, ou seja, "o bilíngue não usa as suas duas línguas nas mesmas situações sociais com os mesmos objetivos comunicativos" (AMARAL, 2011, p.18). Entretanto, o falante bilíngue transfere marcas que caracterizam a L1 ou a L2.

Esse pensamento do autor aparece evidenciado no depoimento do informante 1 que, ao declarar que fala bastante Macuxi em casa, pois aprendeu a falar e a escrever, com o pai, desde criança e fala também na escola, com a namorada 'gatinha' nessa mesma língua. Ou seja, o uso em contextos e situações diferentes condiciona a existência do bilinguismo.

#### 2.4 Questões de ensino e de escrita em contextos de grupos étnicos

Ao falarmos de oralidade e escrita, procuramos seguir a linha de pensamento de Marcuschi e de Neves em relação a esses dois termos. Para eles, oralidade e escrita não constituem dois sistemas dicotômicos, independentes, mas usos da língua que se complementam, e que apresentam características próprias (MARCUSCHI, 2010, p.17; NEVES, 2008).

Essas duas modalidades são uma realidade em muitas comunidades e possuem variedades linguísticas, que se destacam em níveis fonético, morfológico e sintático. Tais variedades do PB ainda são pouco reconhecidas socialmente, devido ao fato de que, durante séculos, vivemos uma política de consolidação da língua

dominante: o Português (GUIMARÃES, 2012, p.34), que nos impôs uma norma padrão vinda de além-mar.

Em um contexto de ensino e de escrita, os povos indígenas situam-se em um espaço de diálogo intercultural em que a educação escolar é organizada sem perder de vista a identidade sociocultural da comunidade na qual está inserida, a saber: as verdades dos saberes locais, os saberes relacionados à natureza, o meio social e cultural (NEVES, 2008, p.1).

O termo interculturalidade<sup>7</sup> é novo. A educação indígena nos informa que o objetivo da instituição escolar era integrar os grupos étnicos indígenas ao contexto nacional, como forma de “civilizá-los”. Esse artifício visava ao uso da Língua Portuguesa como forma de ensinar os alunos a ler, falar e escrever e ao abandono das línguas indígenas. Faustino (2010) alerta que

Foram usadas diferentes estratégias para esse fim, desde coerção, violência, cooptação até assimilação – para fazer os grupos indígenas abandonarem seus costumes, crenças e línguas –, levadas a cabo por sucessivos governos. (FAUSTINO, 2010, p.214)

Até a década de 1970, o ensino em Língua Portuguesa nas diferentes etnias não obteve êxito (NEVES, 2008). Esse insucesso faz com que o bilinguismo surja como proposta de ensino. Dessa forma, ao lado da Língua Portuguesa implanta-se o ensino da língua indígena.

Assim, este trabalho está centrado nas pesquisas realizadas acerca do PB e das variações de escrita como variante da Língua Portuguesa. A propósito, como verificado em Naro e Scherre, uma dessas variações do PB concentra-se no fenômeno de *concordância*. Esses autores partem do princípio de que essas variações ocorrem por ser o PB uma continuação do português arcaico, apresentando algumas modificações (NARO & SCHERRE, 2007, p.13). Embora seus estudos remetam à fala, no fenômeno da concordância, os autores deixam evidente que essas marcas também ocorrem na escrita, ao afirmarem que:

A concordância variável tanto no português europeu falado hoje quanto no português europeu medieval escrito exhibe as mesmas características

---

<sup>7</sup> O termo “Interculturalidade” surge na América Latina em contextos educacionais, mais precisamente, referindo-se à Educação Indígena. Por se tratar de educação Indígena, o termo pressupõe bilinguismo, porém não só aludindo a línguas diferentes, mas também a diferentes culturas (CANDAU; RUSSO, p.157, 2010).

estruturais fundamentais encontradas no português moderno falado (**e escrito**) no Brasil (2007, p.65).

Acompanhando o raciocínio desses autores, é necessário entendermos o que seja variação e variantes, conceitos relevantes para as variações encontradas na produção de narrativas dos alunos. Mollica (2010) conceitua o termo “variantes” como formas alternativas que configuram um fenômeno linguístico variável e menciona a concordância existente entre o verbo e o sujeito como uma variável linguística. A concordância talvez seja o item que mais possibilite variações na língua, uma vez que ela não está circunscrita somente à variação do verbo e seu sujeito, mas também aos componentes do sintagma nominal. Por isso, os fenômenos sintáticos são recorrentes na escrita e na fala.

Por sua vez, o termo variação consiste na representação de “duas ou mais formas de dizer a mesma coisa no mesmo contexto” (CAMACHO, p.62, 2012), ou seja, as formas são usadas simultaneamente. Compreendemos que a variação é um fenômeno inerente às línguas e busca explicações no contexto social em que ocorrem as manifestações gramaticais de uma língua na fala ou na escrita de outra.

Outros autores além de Naro e Sherre veem na concordância um campo fértil ao “garimpo” de variações. Christino e Silva (2012), por exemplo, descrevem o processo de concordância verbal e nominal em Português-Kaingang, elucidando as diversas variações que ocorrem na escrita a partir deste fenômeno. Como exemplos, citamos:

“Ai vem as novas **palavras emprestado** do português.”  
 “As línguas mudam por que eles migram e **tras** novas línguas.”

Braggio (2014), embora não faça uso do fenômeno da concordância, utiliza textos escritos para mostrar como ocorre o processo de escrita em uma comunidade étnica tendo como parâmetro o texto de uma criança Xerente-Akwén. Utilizando a vertente sociolinguística, a pesquisadora analisa as variações encontradas, explicando também o processo de aquisição de L1 e de L2. Ela chega à conclusão de que os falantes dominam uma variedade do PB denominada “Variedade Étnica do Português Xerente”.

Ainda nos reportando à variável concordância, Cardoso-Carvalho (2014) acrescenta que as variações nos padrões morfossintáticos ocorrem pelo contato linguístico. Um dos fenômenos analisados por ela é a concordância de número no

SN como atesta o exemplo Kaiowá (Guarani): "**Os professor** foi marcando **o nomes**".

Mencionamos algumas peculiaridades linguísticas do PB que embasam o capítulo 4 desta dissertação e são facilmente detectadas no Português-Indígena, principalmente no aspecto de concordância.

A partir de agora, retomemos o momento em que, na introdução, comentamos sobre o Português Rural e o Português Urbano e acrescentemos a eles uma outra variedade do PB, o Português-Quilombola<sup>8</sup>, acreditando que possa reiterar o que vimos falando até este momento. Para isso, o quadro seguinte elucida melhor essas variedades com suas respectivas características.

### Quadro 2 : Variedades do PB e definições

|                         |  |
|-------------------------|--|
| PORTUGUÊS RURAL         | Variante do PB falada em áreas distantes dos centros urbanos; indivíduos com baixa ou nenhuma escolaridade; distanciamento dos contextos e situações de letramento; oralidade; narratividade (REZENDE, p.74,2014).   |
| PORTUGUÊS URBANO        | Variante do PB falada em centros urbanos, apresentando como características: alta escolaridade; presença da escrita; uso da argumentatividade; faixa etária jovem (REZENDE, pp.74-75, 2014).   |
| PORTUGUÊS INDÍGENA      | [...] "falar de um português Índio é, de um certo modo, uma generalização: mais correto seria falar em português Apurinã, português Kaxinawá, português Shawãdawa,... Cada uma destas variedades, tem, certamente, a sua especificidade". (MAHER, 1996: 212) |
| PORTUGUÊS AFRO-INDÍGENA | Variedade vernacular do português brasileiro falada por comunidades de falas "aquilomboladas", constituídas por: terras de preto, terras indígenas e terras mistas (OLIVEIRA et alii, a sair).   |

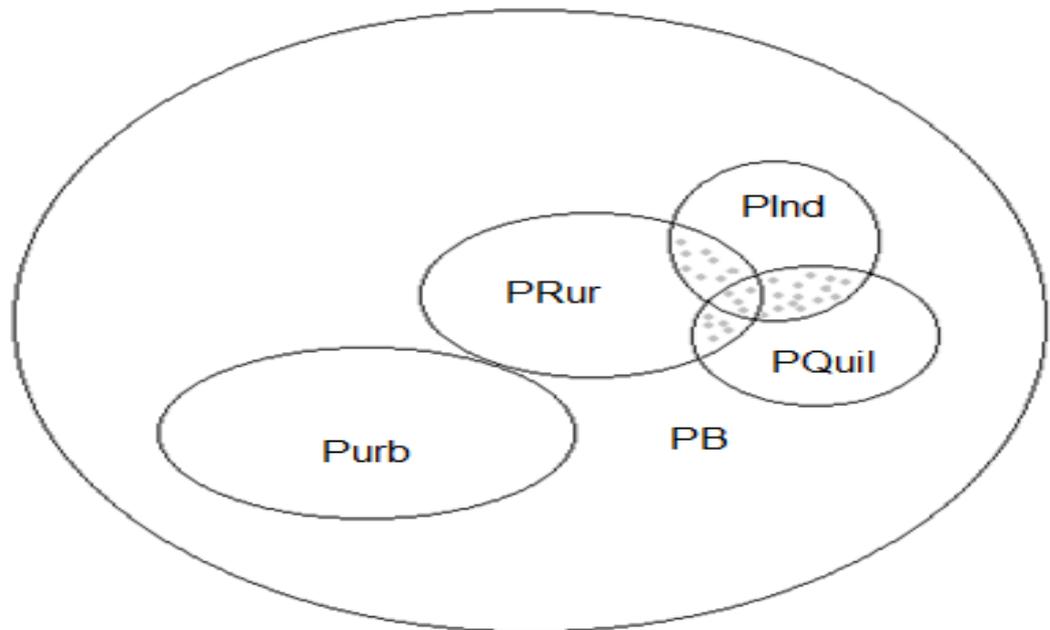
Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

A partir das características elencadas em cada variedade do PB, organizamos uma visão panorâmica das interseções que elas apresentam por ser resultado do contato linguístico. A tríade formada de PB Rural + PB Indígena + PB Quilombola vai se diferenciar do PB Urbano. O conjunto forma o PB. No conjunto

<sup>8</sup>O Português-Quilombola recebeu a denominação de Português Afro-Indígena por um grupo de pesquisadores da USP, sob a coordenação da professora Márcia Santos Duarte de Oliveira em parceria com as Universidades Estadual e Federal do Pará. A pesquisa está sendo realizada na área quilombola de Jurussaca/PA.

macro, que é o PB, convivem estas 4 variedades, das quais 3 se interseccionam para formar o Português Indígena.

**Diagrama 1: Representação do PB e Intersecção de suas variedades**



Os pontilhados se justificam também pela falta de pesquisas que preenchem a temática, mas o pouco pesquisado nos leva ao pensamento de uma interseção entre os três itens.

## 2.5 A Metodologia da Pesquisa

Para execução desta pesquisa, recorreremos aos procedimentos da pesquisa bibliográfica, a fim de obter embasamento teórico e metodológico para análise do material coletado na pesquisa de campo. Para tanto, abordamos a Teoria da Sociolinguística por explicar que toda língua sofre quando em uso dentro de uma determinada comunidade (LABOV, 2008).

Os estudos sociolinguísticos apresentam como objeto de pesquisa a língua, falada ou escrita. A escrita representa um campo bastante fértil para o estudo desta vertente teórica, haja vista uma produção nas comunidades minoritárias, apresentando histórias que se transformam em verdadeiros relatos de experiência pessoal (TARALLO, 2007). Essas histórias retratam uma reconstrução do passado

que só se explica através da linguagem. Neste processo de histórias escritas, a possibilidade de verificação de ocorrências linguísticas é expressiva, pois, este gênero normalmente leva o falante/escritor a envolver-se emotivamente, esquecendo-se de monitorar o seu próprio discurso, fazendo que este se torne bem espontâneo (MONTEIRO, 2008, p.86), desprovido de requintes.

A pesquisa será de cunho qualitativo e quantitativo em menor escala. Os procedimentos da pesquisa quali quantitativa são usados, principalmente, quando se pretende conhecer a percepção de um determinado fenômeno em um contexto específico.

Os pesquisadores perceberam rapidamente que muitas informações sobre a vida dos povos não podem ser quantificadas e precisavam ser interpretadas de forma muito mais ampla que circunscrita ao simples dado objetivo. [...] (TRIVIÑOS, 1987, p. 120)

Para este autor, a investigação qualitativa requer do investigador um cuidado disciplinado na medida em que colhe os dados e os interpreta, buscando uma compreensão diferenciada para a realidade que investiga. Daí o valor científico que seu objeto de pesquisa passa a ter neste modelo de análise e interpretação dos fatos.

### 2.5.1 Coleta de dados: aplicação do questionário e produção das narrativas

É de praxe na pesquisa em área indígena haver reuniões que antecedem a pesquisa de campo. Neste sentido, fizemos 3 reuniões com a comunidade apresentando o projeto para que tivéssemos autorização do tuxaua para fazermos a pesquisa e posterior encaminhamento à PLATAFORMA BRASIL (Comitê de Ética da UFRR) e à FUNAI.

A coleta de dados foi realizada no dia 12 de junho, quando conseguimos encontrar todos os alunos reunidos na escola para discutir as atividades que seriam desenvolvidas por eles no final de semana. Era uma semana de trabalhos externos, por isso à noite os grupos seriam encaminhados às tarefas que se iniciariam na manhã seguinte.

Conversamos com a Coordenadora Pedagógica do Centro, professora Maria Deolícia, que explicou a situação em que os alunos e a escola se encontravam, informando que, no dia seguinte, alguns iriam para as roças, capinar e plantar

sementes; outros cuidariam da área interna do Centro, o que impossibilitaria reunir os alunos para realizarmos a atividade prevista para a coleta dos registros necessários para a concretização do estudo em questão. Em virtude desse fato, a coordenadora sugeriu que aplicássemos o instrumento de pesquisa naquela mesma noite, de modo que pudéssemos favorecer a participação dos alunos dos módulos em aula naquele momento, por vivenciarem uma etapa do tempo escola.

Às 19 horas, tocaram o sino e fomos para a sala de aula. Primeiramente, o momento da oração. Quatro alunos cantaram hinos em português e, logo após, leram, em português, uma passagem da Bíblia, deixando aberto ao público algum comentário. Após este momento, foram discutidas as diretrizes relacionadas à saída deles, na sexta-feira, dia 13 de junho.

O grupo, num total de 32 alunos, foi dividido em turmas menores destinadas a trabalhos que atendessem os seguintes setores do Centro: Ovinocultura, Suinocultura, Piscicultura, Caprinos, Coelhos e Horta. No máximo 3 alunos compuseram cada um desses setores. Os outros alunos foram para as roças em outras comunidades.

Terminada a distribuição das tarefas, iniciamos a aplicação do Questionário sociolinguístico (ANEXO A) para os alunos Macuxi. Porém, três alunos da etnia Taurepang permaneceram em sala e se dispuseram a responder às questões do questionário. O período de preenchimento durou, aproximadamente, duas horas, pois os respondentes sentiram-se inseguros e fomos muitas vezes chamados, eu e a professora Maria Deolícia, para explicarmos algumas perguntas.

Concluída esta etapa, partimos para a elaboração das narrativas. Os informantes foram orientados a redigir um texto com temas livres. Novamente os três alunos da etnia Taurepang continuaram em sala. Durante a escrita, conversamos sobre os elementos que compõem a narração e a importância que as histórias indígenas têm para eles. Ao final do horário de aula, coletamos 23 narrativas. Agradecemos a participação de todos, e eles foram descansar, pois no dia seguinte haveria muito trabalho.

Pela manhã, começamos a ler os textos e nos deparamos com várias possibilidades de reflexão acerca das variações nos textos. Neste mesmo dia, já deixamos de lado as três narrativas Taurepang, porque destoavam da proposta do trabalho. Os 20 restantes foram lidos e relidos inúmeras vezes para extrair o que

havia de mais relevante e que atendesse à nossa expectativa. No fim da análise dos dados, descartamos mais oito textos, que não apresentavam as variações propostas pelo objetivo geral desta dissertação. Por fim, esta dissertação conta com doze narrativas, entre textos e fragmentos. Porém, os textos cujos fragmentos são usados no corpo do trabalho, aparecem na íntegra nos anexos desta dissertação.

### 3 UM PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO ENTRE OS ALUNOS DO CIFCRSS

#### 3.1 Introdução

De acordo com estudos de Altenhofen (2008 *apud* KIPPER, 2012, p.89), existem vários tipos de contatos linguísticos no cenário brasileiro. Dentre eles, destaca-se o contato entre o Português Brasileiro e as Línguas Indígenas. No caso desta dissertação, o contato do PB com a Língua Macuxi, falada por alunos do CIFCRSS, serve de ponto de partida para a construção deste trabalho.

Por isto, abordamos a seguir os resultados do Questionário Sociolinguístico para Identificação de L1 E L2<sup>9</sup> que foi aplicado junto aos alunos do CIFCRSS, com o objetivo de definir um perfil e a situação sociolinguística dos participantes da pesquisa. As questões em análise envolvem principalmente o contexto de aprendizagem de uma língua e incluem com quem aprendeu a falar/escrever a Língua Macuxi, em que momento aprendeu a falar/escrever a Língua Portuguesa, na escola ou em casa, permitindo situá-los em um panorama de bilinguismo.

Além disso, as questões envolvendo o contexto linguístico dos pais são uma condição necessária para se compreender o fenômeno do contato das línguas faladas e/ou escritas no ambiente em que a pesquisa foi desenvolvida.

Partindo desse princípio, para entendermos o cenário bilíngue em que se encontram os alunos do CIFCRSS, utilizamos quatro depoimentos de quatro informantes que corroboram o objetivo deste capítulo. Ademais, o uso desses depoimentos nos ajudou a fazer uma ligação com o capítulo que trata da análise dos textos, sempre reportando às interpretações referentes à última questão aberta do questionário.

#### 3.2 Histórico e contexto de L1 e L2 no Barro

A L1 e a L2 acompanham os estudos sobre bilinguismo. Entendemos L1 como sendo a língua materna, ou seja, é a primeira língua adquirida pelo indivíduo e que estabelece não só a relação dele com outros sujeitos, mas também com o mundo (GHIRALDELO, 2003, *apud* SANTOS, 2013, p.38). Enquanto que a L2, por

---

<sup>9</sup> Somente um Questionário aparece no Anexo. Os demais encontram-se sob a guarda do pesquisador.

sua vez, é a língua aprendida após a imersão do indivíduo na língua materna. Requer uma prática complexa e uma aprendizagem de forma raciocinada (REVUZ, 1998).

A maioria dos alunos desta escola são moradores de comunidades situadas dentro da TIRSS, espaço onde a Língua Macuxi ora é falada e/ou escrita, e seus falantes interagem entre si, segundo eles, através de diálogos, brincadeiras, trabalhos nas roças, festas. Isso possibilitou o trabalho com esses alunos, visto que essas interações serviram de subsídios para muitas das perguntas que compõem o questionário.

Para tanto, os alunos produzem uma escrita que aponta para uma das palavras-chave relevantes neste capítulo e em toda esta dissertação, o *uso*, além de apresentar características sociais para o estudo da variação e da mudança linguística em suas comunidades que se caracterizam, ao mesmo tempo, específicas e complexas em sua constituição sócio-histórica e étnica (REZENDE, 2014).

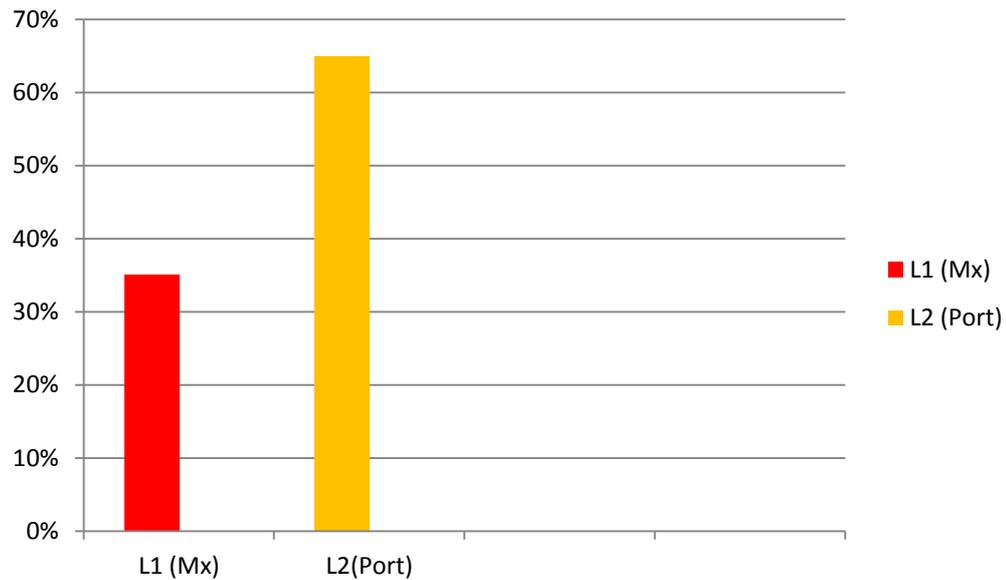
O *uso* parece condicionar a influência de uma língua sobre a outra; entretanto, mostra que ambas as línguas são usadas simultaneamente, em situações de contexto diversificadas para fins específicos.

A Língua Macuxi, da família Karib, é falada na comunidade Barro e no CIFCRSS entre os alunos desta escola, na TIRSS. Simultaneamente fala-se o Português. Como o contato com os não índios é constante, pois o acesso à comunidade não é difícil, alguns alunos vão constantemente à cidade, já a escrita em língua materna não é tão evidente, a não ser nas aulas de língua, dentro da escola. Ou seja, eles escrevem e falam mais em Português, uma vez que usam essa língua como estratégia de sobrevivência dentro e fora da TIRSS.

### 3.3 A herança dos parentes: pais e avós

Neste item, partimos de dados coletados através do instrumento de pesquisa denominado *Questionário Sociolinguístico* a fim de compormos o perfil dos alunos do CIFCRSS em relação à influência dos pais sobre os alunos do CIFCRSS por ocasião do ensino da Língua Materna. O gráfico 1 representa, em percentual, a totalidade dos 20 informantes entrevistados e a indicação de uso de suas respectivas L1 e L2, na escola.

**Gráfico 1 – Macuxi e Português no contexto do CIFCRSS.**



A leitura do gráfico 1 possibilita-nos inferir aspectos considerados relevantes que justifiquem a L1 (Mx) e a L2 (Port.). No caso da L1 (Mx), nos baseamos nas questões 9, 15 e 16 do questionário. Dos 20 informantes, 35% tiveram a presença dos pais ou dos avós como agentes no ensino da língua materna, e o contato com estes desde crianças. Desses 35%, somente 1 aluno recebeu os primeiros conhecimentos em Macuxi através do pai. No que diz respeito à L1 (Port.), também seguimos as respostas das questões 9, 15 e 16 do instrumento avaliativo. Ainda crianças, 65% receberam do pai e da mãe as primeiras instruções, pois a oposição indica que os alunos foram alfabetizados em L2 (Port).

### 3.3.1 Contextualizando L1 e L2: da teoria à realidade dos alunos

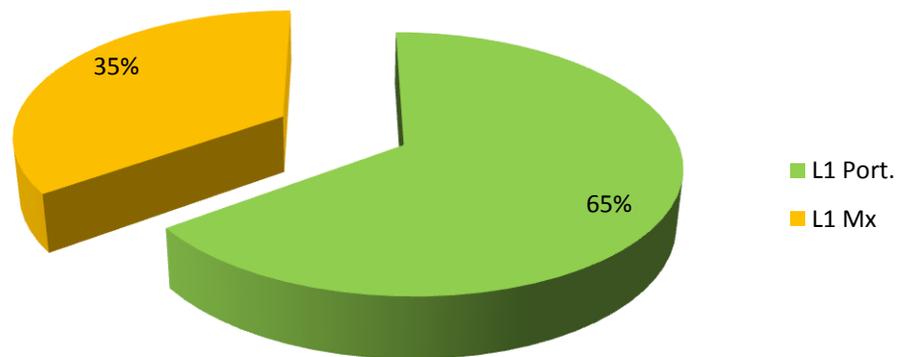
A propósito das questões abertas do instrumento de pesquisa, é possível analisar a L1 e a L2 dos alunos do CIFCRSS, como demonstram os gráficos a seguir. Conforme os conceitos vistos no capítulo sobre o Referencial Teórico-Metodológico a respeito de L1 e de L2 e de acordo com a interpretação das respostas registradas, formulamos os dados obtidos a fim de relacionar L1 e L2 junto aos informantes, os quais foram separados em dois grupos: informantes com L1 (Port) e informantes com L2 (Mx) e informantes com L1 (Mx) e L2 (Port).

Vale notificar que a análise procedeu-se também por inferência às respostas dos informantes, por exemplo: o informante 01, cuja comunidade de origem não foi

mencionada no questionário, fala, escreve e entende Macuxi. Desde criança aprendeu a falar a língua materna com o pai que é da mesma etnia, e que também escreve e entende nessa língua. Somente aprendeu a falar português quando chegou à escola. Essas informações nos levam a identificar a L1 desse informante como sendo o Macuxi.

Ao ler os dados fornecidos pelos questionários, percebemos que havia respostas semelhantes que nos permitem relacioná-las em blocos. Dessa forma, decidimos reuni-las em dois grupos a fim de melhor compreendermos o processo de aquisição de L1 e de L2 do contexto sociolinguístico.

**Gráfico 2 – Primeiro grupo: Informantes com L1 Port. e L2 Mx.**



O primeiro grupo representa os estudantes que trazem o Português como L1 e o Macuxi como L2. Este grupo apresenta características sociolinguísticas similares: i. aprenderam a falar a L1 com os pais, ou somente com a mãe, ou com a avó; e, ii. iniciaram a escrita em Macuxi quando chegaram à escola. Dentro desse conjunto, ressaltamos um comentário contido no questionário que julgamos pertinente refletir a respeito do que o informante deixa claro.

A língua macuxi é muito importante para mim. Porque quando Eu For pesquisa sobre coisas sagrada da natureza, tenho que consultar os vóvos que Falam o macuxi, por isso que a língua macuxi serve para isso. (Informante 17).

Embora este estudante tenha o Português como L1, ele reflete sobre a relevância da sua língua materna, afirmando a importância do Macuxi no cenário sociolinguístico quando for pesquisar a história e as tradições do seu povo.

Os dois comentários a seguir são de informantes que têm o Português como L1. Curiosamente, esses comentários manifestam a preocupação dos informantes em querer falar a Língua Macuxi. O informante 20 remete um pouco ao Macuxi, mas evidencia que poderia falar mais se o pai e a mãe tivessem falado com ele, nessa língua, durante a sua infância. Ele parece ver a importância de se aprender uma língua durante o período de desenvolvimento.

Olha professor UWilson sou da Etnia macuxi mais não falo muito bem a minha idioma, porque o meu pai e minha mãe não falaram comigo durante o meu desenvolvimento. (Informante 20)

Esse é um fator essencial na questão do bilinguismo, pois um dos aspectos a serem considerados deve ser a presença ou não de indivíduos falantes de L2 (HARMERS E BLANC, 2000, apud MEGALE, 2005, p.3).

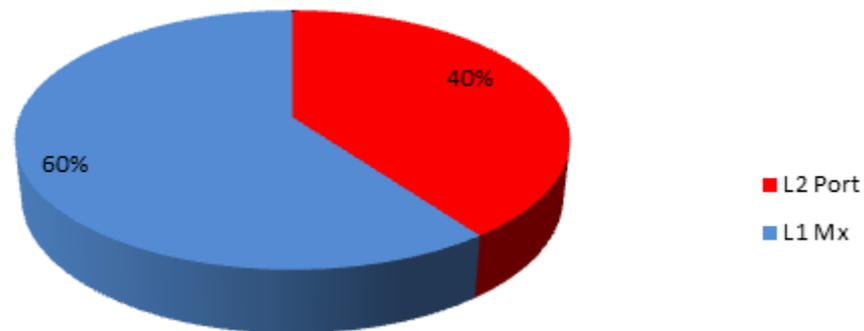
No fragmento do Informante 18 reafirmamos nossa posição neste trabalho que, embora o objeto alvo da dissertação seja o texto, não podemos nos furtar de observar que os dados transmitidos pelos informantes refletem um domínio mais de fala e menos de escrita.

Sou macuxi, porém, não falante entendo algumas coisas ou palavras, mas, pretendo falar. (Informante 18)

O informante 18 se declara não falante do Macuxi. Revela que aprendeu a escrever Português com o pai, a mãe, o avô e a avó, em resposta à questão 15 do Questionário. Escreve Macuxi somente nas aulas de língua materna. Não fala nenhuma língua indígena, mas entende algumas palavras em Macuxi e pretende falar.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, o segundo grupo é composto por informantes que apresentam o Macuxi como L1 e o Português como L2.

**Gráfico 3 – Informantes com L1 (Mx) e L2 (Port.).**



Neste grupo, encontramos particularidades que justificam esse comportamento sociolinguístico: i. aprenderam a falar Macuxi com os pais, avós ou tios mais velhos; ii. aprenderam Português quando chegaram à escola, e iii. as comunidades usam a língua materna nas suas modalidades falada e escrita com regularidade. Acrescentamos aqui alguns comentários, retirados da última questão do instrumental de pesquisa, que comprovam as justificativas elencadas anteriormente.

Aprender a falar na minha comunidade com os tio mais velhos com meu pai e mãe  
Eu me sinto muito Alegre com A minha cultura. (Informante 3)

A nosso ver, dois fatos apresentam-se como essenciais neste depoimento. Primeiro, a aprendizagem de fala, desde criança, da sua língua materna com os pais e com os tios mais velhos, em ambiente familiar, uma vez que seus pais falam e entendem Macuxi (respostas extraídas das questões 3, 4 e 5 do questionário). O segundo fator foi a escrita macuxi que ocorreu em ambiente escolar com a ajuda do professor, logo que este informante chegou à escola.

É importante destacarmos também que, nas questões de número 18 a 22, ele se refere a duas línguas das quais faz uso, que é o Inglês e o Patamona (família Karib). Ele utiliza essas duas línguas em momentos na sala de aula, visto ele se comunicar com falantes de Macuxi, Taurepang, pois são relativamente inteligíveis entre si. Nesse contexto linguístico em que o informante se insere, acreditamos que esses dois fatores associados contribuam para reconhecê-lo como um indivíduo bilíngue.

Seguindo essa perspectiva, Salgado (2009, p.145) apresenta-nos a identificação do sujeito bilíngue condicionada à necessidade de identificarmos, inicialmente, o contexto no qual se manifesta esse bilinguismo e, em seguida, os aspectos sociolinguísticos que permeiam esse indivíduo.

Ainda que a L1 (Port) do primeiro grupo supere expressivamente a L1 (Mx) do segundo grupo, com uma diferença de quase 50%, não há comprometimento de uma em função da outra. O objetivo foi apresentar o contexto de bilinguismo existente entre os alunos do CIFCRSS.

Por fim, salientamos a importância de perceber no comentário extraído do questionário (última questão) a justificativa do informante ao ressaltar a contribuição das gerações mais velhas para seu aprendizado da língua indígena. Braggio (2011) reflete sobre essa questão, ao tratar de um estudo realizado sobre a situação de fala da língua Xerente Akwén. A autora comenta a discordância entre as diferentes gerações, apontando que a geração mais nova se distancia da geração mais velha de falantes, fazendo

com que as gerações e falantes se distanciem em duas direções: o pouco conhecimento da variedade das gerações + velhas usada pelos + jovens e o pouco conhecimento da variedade das gerações dos + jovens usada pelos + velhos, observando-se a estigmatização dos +jovens pela “língua dos antigos” e a tristeza dos + velhos pela mudança abrupta que sua língua vem sofrendo no seu uso pelos + jovens (BRAGGIO, 2011, p.94).

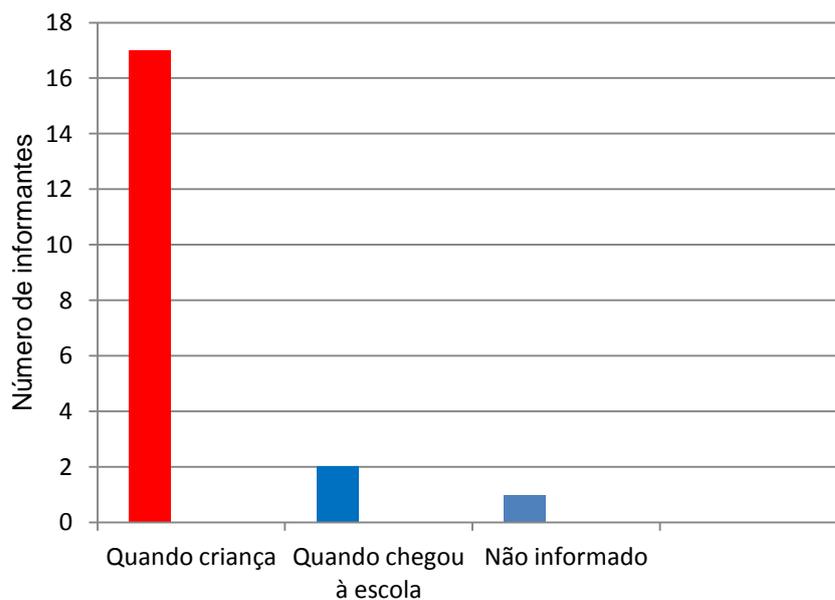
Ainda que o pensamento desta autora caminhe em sentido contrário à ideia do informante, acreditamos que o depoimento dele possa fazer suscitar outras reflexões de tantos outros jovens que tiveram na geração dos mais velhos o aprendizado de sua língua na oralidade.

### 3.4 O papel da família e da escola frente a L1 e L2: a oralidade em foco

A compilação dos dados do questionário nos fornece informações pertinentes no que diz respeito à aquisição de L1 (Port.) e/ou de L2 (Mx) por parte dos alunos do CIFCRSS. Por isso seguimos abordando como os dados refletem a situação das línguas faladas em ambiente familiar e como os pais participam no processo de aquisição e de transmissão dessa(s) língua(s).

O gráfico 4 apresenta os informantes distribuídos em duas variáveis: desde criança e quando chegou à escola. Tais variáveis constituem parte da questão número oito que consta no instrumento de avaliação e corroboram para entendermos que o processo de aquisição de L1 (Port.) e de L2 (Mx) ocorre no seio da família e da escola. Todavia, um dos entrevistados deixou de mencionar os dados referentes a esta questão.

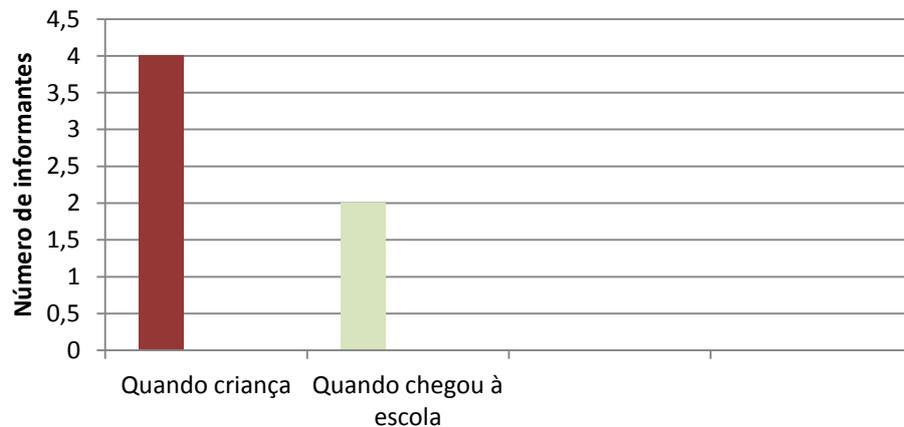
**Gráfico 4 – Quando você aprendeu a falar o Português?**



No gráfico 4 a variável *desde criança* é importante, pois aponta para o contexto familiar. Ela é fundamental para o contexto sociolinguístico, especialmente por revelar o pensamento de que a família está desempenhando a função de instruir a criança nos primeiros conhecimentos da língua, independente de qual(is) seja(m) a(s) língua(s) usada(s) entre os pais, bem como se na oralidade ou na escrita.

O gráfico 5 apresenta as variáveis para uma pergunta semelhante, alterando apenas a língua: do Português para o Macuxi.

**Gráfico 5 – Quando você aprendeu a falar o Macuxi?**

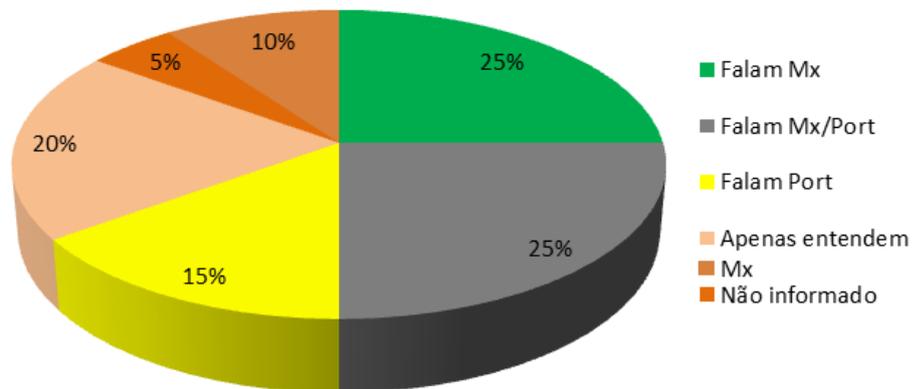


É interessante observarmos que, do total de 20 informantes Macuxi, representados nesta pesquisa, 13 não falam a Língua Macuxi. Conforme a questão 20 relacionada no questionário, para a negativa *Não fala* há o complemento *mas entende*. Dessa forma, ainda que 13 alunos não falem nenhuma língua indígena, eles afirmam entender a Língua Macuxi.

No que diz respeito a esses usos, eles parecem ocorrer também fora do ambiente familiar. Por exemplo, na escola, no período em que os alunos estão em campo aplicando seus conhecimentos teóricos, ou quando estão em suas comunidades, ou mesmo quando vão à cidade.

O gráfico 6 explicita a situação de uso definida pela(s) língua(s) utilizada(s) pelo pai. O Macuxi é mais dominante, pois 50% dos pais falam Macuxi, enquanto que 40% falam Português. Levando em consideração que falar e escrever não se constituem mais como quesitos únicos para identificar o bilíngue, encontramos 20% dos pais que, embora não falem nem escrevam a língua Macuxi, entendem o que ouvem.

**Gráfico 6 – Uso das variedades linguísticas pela categoria pais**

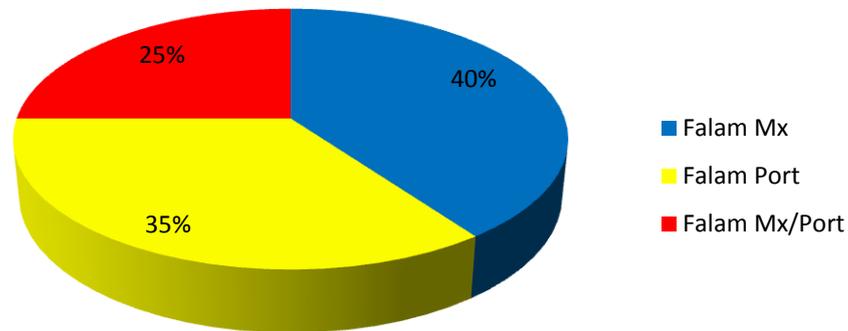


Considerando os valores apresentados no gráfico acima, podemos inferir que o bilinguismo retratado neste cenário se caracteriza como um fenômeno relativo (BARRETO, 2009, p.137), isto é, define-se por essa condição particular de uso do Português e do Macuxi (40%) ou de outras línguas.

Vale ressaltar que, os 10% referentes à categoria *outras*, indicam que há, neste contexto, dois falantes que usam o Macuxi e o Inglês. Por usarem línguas que não foram contempladas no estudo, resolvemos identificá-los em uma categoria separada.

Partindo desse cenário bilíngue em que a oralidade é o ponto de partida, o gráfico 7 define marcas em relação ao uso das línguas faladas pelas mães. A diversidade de uso das línguas por parte das mães em relação às línguas faladas pelos pais é expressiva. 40% das mães falam a língua materna enquanto que 20% falam Português. Se somarmos esses mesmos 40% que falam Macuxi com os 25% falantes de Português e Macuxi, teremos um percentual de 65% de falantes Macuxi, independente de nesse total aparecerem falantes de Português.

**Gráfico 7 – Uso das línguas pelas mães.**



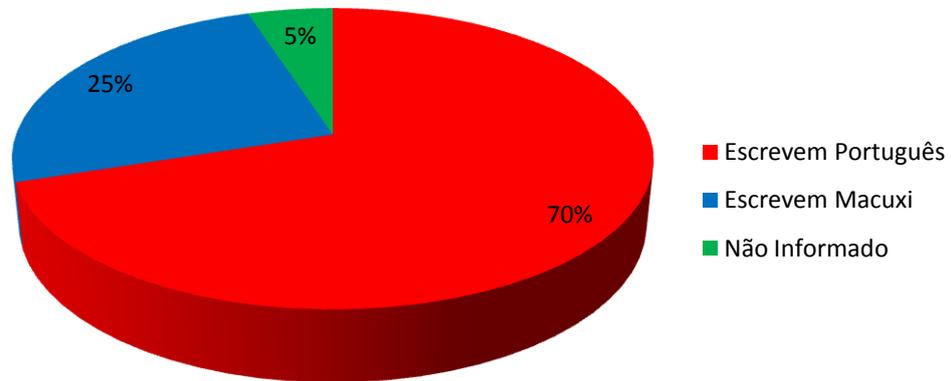
Ao considerar essa variabilidade nas porcentagens de uso das línguas Macuxi e Portuguesa em se tratando das mães e dos pais, em separado para, logo após, agregar os dois, temos um valor consideravelmente significativo. As respostas às questões 7, 8, 9 e 10 do *Questionário Sociolinguístico* revelam que 55% dos pais e 65% das mães falam a língua Macuxi em casa com seus filhos em momentos diversos.

### 3.5 Da fala para a escrita: o uso das línguas pelo pai

Ainda no que diz respeito ao uso do Macuxi e do Português pelos pais, agora na modalidade escrita, evidenciamos as seguintes variáveis que constam no questionário, questões 4 e 5: *escreve Mx*, *não escreve Mx* e *escreve Português e Mx*<sup>10</sup>.

O fato de o pai e a mãe não escreverem Macuxi não determina a não ocorrência da escrita. As variáveis apresentadas pelas colunas intermediárias – pai e mãe desfazem o equilíbrio criado pelas colunas das extremidades. O gráfico sintetiza essas variáveis de modo a solucionar essa possível interpretação gerada pelas colunas intermediárias.

<sup>10</sup> O informante 13 não respondeu essas questões. Por isso, não foi mensurado para compor o gráfico.

**Gráfico 8** - Escrita bilíngue: Português e Macuxi

Observando-se a situação de uso na modalidade escrita das línguas Português e Macuxi, os pais escrevem ou em Macuxi, ou em Português, em um total de 25% e 70%, respectivamente. Neste caso, o Macuxi e o Português reforçam o caráter bilíngue dos pais ao usarem as duas línguas na modalidade escrita e transmitindo esse conhecimento linguístico aos filhos, conforme depoimento na questão número 4 do questionário.

No cruzamento dos dados – *pai* e *mãe*, percebemos que, embora os pais escrevam Macuxi e Português em uma porcentagem igual à que as mães escrevem, na modalidade *escrevem Mx* essa porcentagem se diferencia em 10%. Isso pode nos levar à conclusão de que pai e mãe tiveram papel fundamental no ensino desta habilidade aos filhos, pois, de acordo com os depoimentos presentes no questionário, cerca de 40% dos informantes indicam os pais como responsáveis pela introdução da escrita na vida deles.

Um item também importante a ser considerado é a categoria *não escreve Macuxi* – questões 4 e 5 para as mães, em relação à mesma categoria dos pais, revelando um percentual maior neste gráfico, aproximadamente 55% para os pais e 45% para as mães.

Todavia, as modalidades *escreve Mx* e *escreve Mx e Port.* apresentam um percentual relevante quando comparadas à modalidade *não escreve Mx*. Neste caso, pai e mãe têm conhecimentos de escrita Macuxi e transmitem aos filhos.

O domínio de fala e escrita é mensurado abaixo, mencionando as variáveis *entende/não entende*. O quadro seguinte apresenta uma visão ampla do contexto de proficiência em que os pais dos informantes se encontram para, através dele, avaliarmos o contexto linguístico dos alunos.

Cabe ressaltar que, em todas as situações descritas no quadro, pais e mães desempenham uma função relevante no conhecimento linguístico que seus filhos apresentam. Elas também refletem no contexto sociolinguístico dos informantes.

**Tabela 2 – Modalidades e uso do Macuxi pelos pais**

| Variáveis Linguísticas             | Pai | Mãe |
|------------------------------------|-----|-----|
| Só fala                            | 2   | 1   |
| Não Fala, mas entende              | 1   | -   |
| Fala e escreve                     | 2   | 3   |
| Não fala, não escreve, mas entende | 2   | 2   |
| Fala, escreve e entende            | 5   | 5   |
| Fala, não escreve, mas entende     | 4   | 7   |
| Não fala, mas escreve e entende    | 1   | -   |
| Não fala, não escreve, não entende | 3   | 2   |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

Na tabela 2, destacamos duas variáveis que se sobressaem no contexto sociolinguístico dos pais. A primeira é *fala, escreve e entende*, cujos dados indicam um conjunto de 5 pais e 5 mães que falam, escrevem e entendem Macuxi. Essas variáveis constituem um nível elevado entre os informantes.

A segunda é a categoria *fala, não escreve, mas entende*, conferindo às mães um percentual de destaque em comparação aos pais, além de garantir à categoria “entende” papel relevante na constituição do sujeito bilíngue.

Vale notar que as variantes pai e mãe são respostas indiretas que revelam a percepção dos filhos sobre o uso da língua indígena, ou sua ausência, no contexto familiar.

### 3.6 As modalidades falada e escrita pelos alunos do CIFCRSS

No contexto de fala, escreve e entende, ou não fala, não escreve, mas entende, os dados apurados referentes à modalidade de escrita dos alunos foram divididos em dois grupos por faixa etária diferenciada. No grupo de 16 a 19 anos, a escrita constitui uma das competências linguísticas relevantes no ambiente escolar e define um dos domínios do bilinguismo, 85% dos alunos escrevem em Português e Macuxi. Este grupo perfaz um total de 17 informantes dos 20 questionários analisados.

No segundo grupo de informantes, embora menor, cuja faixa etária varia de 20 a 23 anos, essa situação é análoga à anterior, porém, com um diferencial. Esse segundo grupo trabalha com a marca *entende*. Do total de três alunos, 10% escrevem em Português e em Macuxi (porcentagem correspondente a dois alunos) e entendem Macuxi. Ainda nesse segundo grupo, um aluno escreve apenas em Português (porcentagem correspondente a 5% de alunos desse grupo), mas entende Macuxi. Sob essa análise, podemos inferir que há possibilidades de mudança quanto a não escrever em Macuxi, pois a geração mais nova parece estar criando novas perspectivas de escrita em relação à língua materna, através de atividades na escola e, ao atingir aquela faixa etária, poderá reverter essa situação linguística em que se encontram os alunos do CIFCRSS.

A questão 22 refere-se exclusivamente a não escrita em língua indígena. Entretanto, uma nova marca é adicionada a ela para que o informante não deixe de ter conhecimento sobre a língua. Ou seja, o diferencial dessa questão é que, embora o aluno não escreva, ele pode entender.

Na tabela 3 há evidência, através da variável *faixa etária*, do contexto de escrita em Macuxi pelos alunos do CIFCRSS. Observemos que a coluna da esquerda e a coluna do centro possuem valor numérico aproximado, pela equivalência de informantes que escrevem o Português e o Macuxi. A nosso ver, a coluna intermediária é a que provoca uma mudança de atitude linguística. À medida que a faixa etária aumenta, a quantidade dos que *não escrevem Mx* decai. Isso reforça os argumentos citados nos parágrafos anteriores de que a influência dos mais velhos no aprendizado dos mais novos pode reverter a situação de escrita do Macuxi.

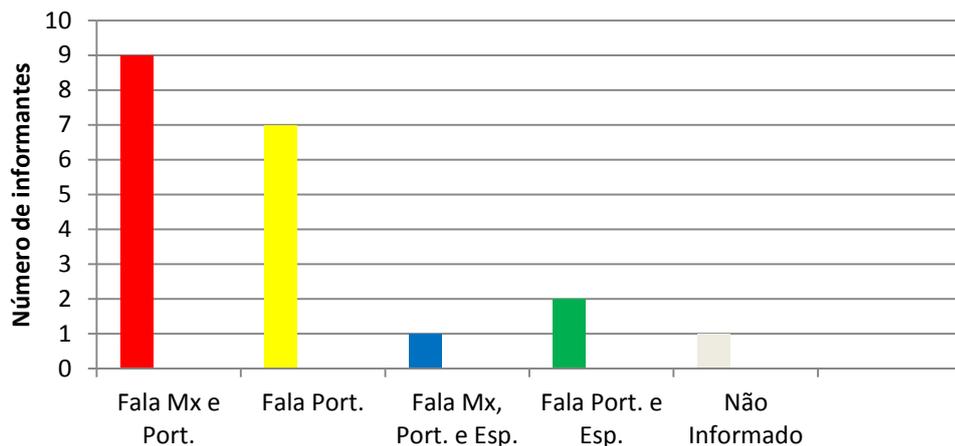
**Tabela 3 – A escrita por faixa etária**

| Faixa Etária | Quant. Alunos | Escr. Port. e Mx | Não Escr. Mx, mas entende |
|--------------|---------------|------------------|---------------------------|
| 16-19 anos   | 17            | 17               | 0                         |
| 20-23 anos   | 03            | 02               | 01                        |

Fonte: Elaborada pelo autor, 2015.

Considerando o contexto de fala, Português e Macuxi são aprendidos sistemática e simultaneamente, contemplados pelo Projeto Político Pedagógico da escola<sup>11</sup>.

O percentual de falantes de língua Macuxi e de Português é expressivo em oposição aos não falantes de língua indígena conforme podemos observar no gráfico 9.

**Gráfico 9 – Uso de PB e de Macuxi na modalidade de fala**

Um dado que merece ser evidenciado no gráfico 9 é o aparecimento do Espanhol como língua oral. Três informantes, ao responderem às questões 12 e 18, relataram ter o Espanhol como uma língua da qual fazem uso em situações de fala diversas: o informante 08 fala o Espanhol em brincadeiras com os colegas; o informante 15 diz usá-lo em leitura com os colegas, e o informante 18 afirma que usa a Língua Espanhola nas aulas dedicadas ao ensino dessa língua.

<sup>11</sup> Cada aluno estudará a língua materna de seu povo ou aquela majoritária na sua comunidade ou região. CENTRO INDÍGENA DE FORMAÇÃO E CULTURA RAPOSA SERRA DO SOL. **Projeto político-pedagógico: Curso de Ensino Médio Indígena Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária e Gestão e Manejo Ambiental**, Surumu, novembro, 2006.p.19

A coluna à esquerda no gráfico sintetiza o resultado que aparece nos gráficos 6 e 7. Os informantes que mais se destacam falam Macuxi e Português, em um número quase 50% do total de 20 informantes. Isso implica dizer que, ao escrever, as marcas linguísticas encontradas em seus textos também vão refletir muitas das características da oralidade dos pais.

As questões do Questionário Sociolinguístico nos possibilitaram uma série de interpretações que servirão de base para o capítulo 4, quando formos tratar das variações encontradas nas produções textuais dos alunos.

## 4 A ESCRITA COMO EXPERIÊNCIA DE VIDA PELO VIÉS DA NARRATIVA

### 4.1 Introdução

Este capítulo apresenta narrativas produzidas por alunos do CIFCRSS, versando sobre os temas: relatos de pescaria, de caça e de fatos relacionados ao seu cotidiano. A escolha desse gênero textual deve-se ao fato de que os relatos compreendem, em um tempo passado e em um tempo presente, as histórias que sempre se interligam, e os narradores atuam ora como personagens, ora como observadores de um fato que lhes foi contado em algum momento de sua vida. Muitas vezes elas contemplam experiências pessoais (CAVALCANTE, 2010). Ou seja, é a sua própria história contada ou a história de seu povo, como forma de perpetuar línguas e culturas.

Devemos considerar, também, que esses textos carregam traços linguísticos em seus aspectos fonético, morfológico e sintático, os quais necessariamente não seguem essa ordem linear. Diante dessa perspectiva, e visando cumprir o objetivo geral desta dissertação, apresentamos a análise linguística das produções dos alunos macuxi do CIFCRSS, destacando as variantes do Português Indígena pertencentes ao Português Brasileiro (PB).

Para tanto, selecionamos um conjunto de seis textos versando sobre pescaria e caçada e seis fragmentos de textos produzidos pelos informantes da pesquisa, totalizando 12 textos. A escolha dos textos seguiu como critério à presença de variações linguísticas.

### 4.2 Aspectos linguísticos presentes no texto dos alunos

Neste item, selecionamos os textos dos alunos do CIFCRSS que apresentaram os aspectos linguísticos – fonético, morfológico e sintático – os quais podem caracterizar suas respectivas escritas como uma variação do PB.

Para a análise organizamos sete grupos. Primeiro, foram analisados aspectos fonéticos, como apagamento do /r/ que ocorre em verbos e nomes, ao lado do surgimento do /r/ intra-silábico. Em seguida, consideramos o processo de ditongação entre mas ~ mais. Em uma outra seção, discutimos questões de ordem

sintática, como a marcação de número no sintagma nominal e destinamos um subitem à marcação de gênero. Na sequência, apresentamos considerações relacionadas à concordância verbal e nominal. Tomamos como relevante o aspecto da pontuação e suas implicações no processo de construção sintática nas narrativas.

#### 4.2.1 Apagamento do [r] final e seus processos

Segundo Bagno (2013, p.33) o fenômeno apagamento do /r/ como uma das características gramaticais presentes no PB é bastante produtivo na fala e na escrita.

##### Texto 01: O PESCADO

1. Na terra indigena, o pescador saio para pesca em um lago
2. no tempo da piracema, no momento da pescaria o pescado
3. começou a pega muito peixe derrepente apareceu o índio com
4. sua arma tradicional flexando os peixes.
5. Mais o índio estava vigiando o seu lugar. Onde ele estava
6. guardada sua tradição para sustenta a sua família.
7. Mais o homem que foi envadir a área do índio que não tinha
8. pedidor a licença do dono do territorio indigena.
9. Tomaram todo os peixes do pescado por que ele tinha
10. pescado sem permissão da comunidade e não gostaram, e
11. deram uma pisa e ferraram com as formiga braba e tiraram a
12. roupa e mandaram o pescado embora e nuca mais valtou na
13. terra dos índio.(...)

(Informante 01)

No Texto 1 (linhas 1 e 2) observamos a não ocorrência do /r/ final em alguns vocábulos, sobretudo nos verbos que deveriam figurar no infinitivo, assim como em certos nomes (NOLL, 2008, p.71). O informante subtrai o /r/ final de alguns verbos: *pesca*, *pega* (linhas 1 e 3) e *sustenta* (linha 6). Entretanto, mantém em outros, por exemplo, *envadir* (linha 7).

No que tange ao nome, o apagamento desse morfema também se manifesta no vocábulo *pescado* (linha 2). Os quadros 3 e 4 apontam as palavras utilizadas pelos informantes junto os quais aparece o fenômeno apagamento do morfema /r/ gerando o processo apócope em verbos.

### Quadro 1 – Apócope do /r/ em final de verbos.

| Texto        | Português Padrão | Variação Realizada | Variação Esperada |
|--------------|------------------|--------------------|-------------------|
| 01 (linha 1) | Pescar           | [ˈpesca]           | [pesˈca∅]         |
| 01 (linha 2) | Pegar            | [ˈpega]            | [peˈga∅]          |
| 01 (linha 6) | Sustentar        | [susˈtêta]         | [susˈtẽˈta∅]      |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

O apagamento do /r/ nessa posição sugere ainda uma mudança de classe de verbo para nome, contudo, isso não se sustenta visto a contextualização pelo texto. De fato, no processo de escrita do PB, há uma tendência frequente à supressão do /r/ final dos verbos no infinitivo. Bortoni-Ricardo e Rocha (2014, p.54) mencionam que essa regra é variável, ou seja, ora ele é suprimido, ora é realizado, conforme os exemplos apresentados anteriormente.

Ainda no texto 1, o apagamento do /r/ surge e mantém a realização como verbo apoiado na preposição [...] saio para pesca em um lago [...]. Segundo NEVES (2011, p.691), essa preposição introduz complemento de verbo. É usada com verbos dinâmicos que indicam *movimento em direção a* e referem-se *a um ponto de chegada, a um ponto de destino* ou *a um ponto final*.

O quadro 2 refere-se aos nomes em que ocorre o processo de apagamento do /r/. Observamos que, diferentemente do que ocorre com o vocábulo *pesca*, na primeira linha do quadro 1, o processo manifestado em *pescado* sugere uma mudança da forma adjetival *pescador* por *pescado*. Dessa forma, *pescado* é uma variação da forma *pescador*.

### Quadro 2 - Apócope do /r/ em final de nomes

| Texto 1: | Nomes   | Variação Realizada | Variação Esperada |
|----------|---------|--------------------|-------------------|
| Título   | PESCADO | [pesˈcado]         | [pescaˈdo∅]       |
| linha 2  | Pescado | [pesˈcado]         | [pescaˈdo∅]       |
| linha 9  | Pescado | [pesˈcado]         | [pescaˈdo∅]       |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

Ainda em relação ao fonema /r/, observamos que ele é inserido em final de alguns vocábulos, como em *pedidor* por *pedido* (texto 1, linha 8). O fonema /r/ surge na posição intra-silábico, conforme aparece no (texto 2, linha 9), em que vemos *carça* por *caça*. Isso nos faz acreditar que essa posição ocupada pelo /r/ possa sinalizar uma epêntese. Contudo, os dados ainda são incipientes para sustentar esta hipótese. Por isso, interpretamos a realização deste /r/, o qual muda de posição, como um processo de metátese.

Texto 2: Terra, Identidade e Autonomia

1. A cena começa, nela vejo matas, água uma pessoa, um
2. peixe e o campo, então, está é uma natureza, muito
3. complexo, de fato, que acontece, um índio flechando o
4. peixe, ele tem arco e flecha. Isso para que ele tenha o
5. alimento e não falte em sua casa, ele procura a maneira
6. de sobreviver na sua sociedade.
7. Há muito tempo veio a procura do seu objetivo, pescando a
8. beira do rio. Com a arma nas mãos apontou e mirou para
9. sua carça. Ao vê-lo passar por perto, apavorado e
10. desesperado para que o peixe não vá embora. Por quê
11. isso era bom para o consumo, então a história é muito
12. importante fala de um peixe, natureza e o Índio, que certo
13. dia ele andava, com o pensamento de conseguir o
14. alimento.

(Informante 02)

Em relação ao Texto 14 (ANEXO G), percebemos o /r/ final presente na palavra *lurgar* (linhas 3 e 4)

o estado de Roraima, é um lurgar que é banhada pelos rios mau, cotingo, Surumu, itacutu e miang. Ele sabia que esse lurgar é tão rico de peixes [...]  
(Texto 14, informante 14)

Esse acréscimo do /r/ essa realização pode ser um fenômeno denominado hipercorreção. Bagno (2013) o define como um fenômeno sociolinguístico em que há uma tentativa de o falante aproximar-se de um padrão ideal de fala ou escrita (BAGNO, 2013, p.247). Esse mesmo autor exemplifica alguns casos de hipercorreção. Dentre esses exemplos, um deles refere-se ao acréscimo do /r/ final em verbos (2013, p.250).

como estar você?  
ele não vai me dar atenção!

Imaginamos que o informante, não querendo realizar o apagamento do /r/ final, acrescentou outro /r/ ao vocábulo, a fim de tentar manter a escrita da forma correta.

#### 4.2.2 Marcação de número em constituintes do sintagma nominal

No Texto 1 (linha 11), encontramos o sintagma nominal *as formiga braba*. Sabemos que, no português padrão, artigos definidos e indefinidos flexionam-se seguindo o gênero e o número do nome a que se relacionam, atendendo às regras de concordância. Entretanto, Ferreira (2005, p.11) indica que, no português falado, observamos somente o primeiro elemento de um sintagma nominal flexionado. Vejamos os dois exemplos que seguem:

Português padrão: As crianças alegres brincavam.  
Português falado: As criança-Ø alegre-Ø brincou-Ø.

Comparando estes exemplos aos que foram extraídos das narrativas, verificamos que somente os artigos são marcados em ambos.

Variantes escritas:

ferraram com as formiga braba. (Texto 1: linhas 10 e 11, informante 01)  
que os nosso avó repassou quando.... (Texto 11: linha 12, informante 11)

Podemos dizer, a partir dos exemplos acima, que a não marcação do número nos demais constituintes do sintagma nominal ocorre na fala assim como na escrita, realização que ocorre não só no PB, mas também na variante denominada de Português Indígena escrito pelos informantes do CIFCRSS. Entretanto, as marcas de número podem ainda permanecer nas produções textuais, implicando dizer que há variações.

Texto 11: HISTORIA DO HOMEM FLEXADOR E CAÇADOR

1. Nessa pequena Historinha conta-se a vivência de um
2. Homem pescador e flexador de peixes. Certo dia um
3. pescador saio de sua casa ao rumo de um lago, localizado
4. na Região do Surumu, pegou seus materias, como, flexa,
5. arco, teçado, dunisana.
6. Indio Macuxi está sempre valorizando suas culturas.
7. Esse peixe é reconhecido nesta Região como o tucunaré que

8. facio de pega-ló e come-ló. O tenpo de pesca da piracema
9. quando todos tipos de peixes estão se deslocando para o
10. fin do igarapé. também esse tempo era muito mais
11. pescado pelos índios Brasileiros.
12. Por que é uma História muito importante e relembra os
13. conhecimento do passados que os nosso avó repassou
14. quando estava mais pequeno. muito obrigado

(Informante 11)

Nos exemplos, *todos tipos* (Texto11: linha 9), visualizamos o número com ausência de artigo<sup>12</sup>, entretanto, ambos os elementos são marcados com a desinência de plural. Isso sugere que a não existência do artigo em Macuxi pode estar influenciando esse tipo de realização, transferindo marcas da língua Macuxi para o PB e reforçando uma das características ocorrentes no Português-Indígena (Cardoso-Carvalho, 2014).

#### 4.2.3 Quando a variação “fala mais alto”

Um dos aspectos a ser analisado no Texto é o uso do *mais* como uma das variantes que caracterizam o português brasileiro. Considerando o contexto em que é usado, podemos determinar a variação *mas ~ mais*

Mais o índio estava vigiando o seu lugar. Onde ele estava guardada sua tradição para sustenta a sua família. Mais o homem que foi envadir a área do índio que não tinha pedidor a [...] (Texto 1: linhas 5 - 7. Informante 01)

como de valor sintático, pois se trata de um elemento conjuntivo com função de marcar oposição entre o fato anterior, que é a chegada de um homem estranho àquele lugar, e o fato seguinte que é a presença do índio naquele local para preservá-lo da ação do caçador. Do ponto de vista fonético, trata-se de uma ditongação do conjuntivo adversativo *mas* para a forma do advérbio de adição *mais*.

Neves (1984) aponta a origem do MAS no advérbio latino *magis* que, no latim vulgar, adquiriu o sentido de adversativo, concorrendo ao lado da conjunção adversativa *sed*, também latina, implicando mudança de forma, classe e neutralização semântica: MAS “adversativa” por MAIS “advérbio de grandeza”, contudo, funcionando como adversativa.

<sup>12</sup> Ver BRAGGIO (2014) para maiores esclarecimentos.

Trindade e Figueiredo (2013) afirmam que a variante *mais* também se faz presente em comunidades afrodescendentes, resultante do contato linguístico ocorrido no período de colonização brasileira. Oliveira (2014) apresenta essa ocorrência como variação do PB falado em comunidades quilombolas a qual ela denomina de *português afro-indígena*. Esses estudos nos permitem inferir que o uso do MAIS em oposição a MAS se dá pelas mesmas razões, independente do lugar geográfico. Constatação realizada com esta pesquisa ao registrar a variação MAS ~ MAIS como uma das características do português indígena escrito pelos alunos do CIFCRSS.

Segue outro texto no qual visualizamos a ocorrência do MAIS, corroborando o que foi mencionado anteriormente.

Texto 20: CAÇADA

1. Um certo dia sair para caçar com outros povo da Etnia
2. Wapichana. Mĩ convidaran para caçar boizinho do campo
3. eu não conhecia este boizinho “tamanduá”.
4. Pois guando encontraram esta caça ficaram tanto
5. animados; Então faleia eles que isso não era caça, mais
6. mi responderan que era. Então mataran e levaran para
7. audeia, para o savoria na damurida de pimentada.
8. Portanto emtão a caça dos povos wapichana e o animal
9. conhecido como tamanduá bandeira.

(Informante 20)

A mesma evidência do MAS ~ MAIS (linha 5) ocorre no Texto 20, em que seu valor assemelha-se ao mesmo valor identificado no primeiro texto, que é o de um elemento adversativo, cuja funcionalidade é opor os dois enunciados sob orientação argumentativa dependentes e que contrastam entre si. Logo, o uso dessa variante, no fragmento do Texto 1 e no Texto 20, se dá em contextos de coordenação, e seu valor é de oposição.

Um outro exemplo em que o uso dessa variação aparece com característica contrastante, pode ser observado no Texto 9 (ANEXO H), (linha 2), figurando como uma construção de coordenação por analogia ao MAS, de valor adversativo.

Em um Rio chamado águaazul, Andava um indigena pescando, ele passou o dia todo *mais* não conseguil nada de peixe. (Texto 09: linhas 1 e 2. Informante 9)

É interessante observarmos que o processo de ditongação em MAS ~ MAIS – processo fonético -, manteve a característica de elemento conjuntivo – processo sintático. O fato de o indígena não ter conseguido o peixe se opõe ao tempo gasto na pescaria. Então o valor sintático parece ter um peso maior em relação ao fonético.

#### 4.2.4 A (não) marcação do gênero e suas implicações

Durante as visitas à comunidade Barro e conversando com falantes Macuxi, percebemos que eles produziam variantes do português, tais como: *o cadeira, o mesa, meu horta, alguns pessoas*, dentre outras realizações. A partir dessas ocorrências, constatamos que em Macuxi não há artigos e a marcação de gênero é lexical (ABBOTT, 1992); os pronomes pessoais exercem também a função de possessivos.

A propósito, Amódio e Pira (2007, p.52) nos apresentam exemplos da língua Macuxi que vêm ao encontro do que foi exposto no parágrafo anterior, a saber, ausência de artigos e marcação de gênero.

A' kare pata weiyumusa' kapoiya. (O terra está bem iluminada pela lua.)

Como nessa língua não existe distinção de gênero gramatical, construções do tipo a e b, descritas a seguir, atestam que tais ocorrências constituem variedades do português indígena entre os alunos do CIFCRSS.

a. O que tem para comer? Respondeu: - peixe cozido e assado acompanhado de beiju; meu bem. Com bastantes momentos na casa, *então esposo* saiu e comeu *um poquinho*. (Texto 18, informante 18)

b. Todos os convidados comemoram comeram, e, depois se despediram *dona da casa*. E o indio ficou felizes até hoje o indio vive assim. (Texto 19, informante 19)

O exemplo a, Texto 18 (linhas 8 e 9), é mais claro quando o autor altera uma situação ao escrever – *então (o) esposo* -, omitindo o artigo. Essa omissão indica que ele está conservando traços da língua na escrita do português, ou seja, transferindo traços de L2 para L1.

No exemplo b, Texto 19 (linhas 8 e 9) o informante não utiliza o artigo (de+a), implicando na ausência da construção sintática *dona da casa*. Neste exemplo, ele transfere traços de sua língua para o português, quando não marca a construção *da dona da casa*, porém a preposição “de” implica posse. Há uma relação entre *dona* (possuidor) e *casa* (coisa possuída) estabelecida pela preposição, representada no SN, com função de possessivo (CERQUEIRA, 1996, p.47).

Assim como a marca de infinitivo ora se realiza ora não se realiza nos textos, conforme vimos anteriormente, a variação de gênero deve ser relativizada porque, ao mesmo tempo em que acompanha alguns vocábulos, não ocorre em outros. No primeiro exemplo, *um poquinho* aparece marcado, e *esposo* está sem marcação de gênero. Já no segundo exemplo, a expressão *dona da casa* aparece não marcada pela preposição com função possessiva, porém o vocábulo *indio* está marcado.

#### 4.3 A variável concordância: a escrita em Português-Macuxi

Os dados obtidos a partir do questionário sociolinguístico nos fornecem subsídios para refletirmos sobre alguns aspectos das variáveis do PB empregadas nas produções escritas pelos alunos do CIFCRSS. Um dos aspectos linguísticos relevantes que apresenta variedades é a concordância. Estudos de Naro & Scherre (2007) e de Christino & Silva (2012) mostram informações a respeito do fenômeno de concordância no PB e na variedade indígena do português brasileiro, respectivamente.

Os primeiros autores se dedicam às questões de concordância no PB, um dos fenômenos de seu interesse, e sinalizam para o fato de a concordância apresentar-se em três categorias: *i. concordância variável de número verbo/sujeito; ii. concordância variável de número entre os elementos do sintagma nominal, e iii. concordância variável de número no sintagma predicativo*. Para esses autores, tais categorias singularizam o aspecto da concordância no PB.

Já na segunda referência, as duas autoras propõem considerações relevantes a respeito de processos de concordância no Português-Kaingang a partir da leitura de anotações em cadernos de professores Kaingang. A partir dessas considerações, elas postulam dois aspectos importantes, a saber: *concordância de*

*gênero na escrita em Português-Kaingang e concordância de número na escrita Português-Kaingang*, subdivididos em duas categorias: *no interior do SN e na relação sujeito/verbo*<sup>13</sup>.

Esses estudos serviram de consulta para entendermos mais claramente o que acontece no Português-Macuxi e verificarmos as diferenças e semelhanças que há com outras variedades do PB. Ademais, observamos que o fenômeno da concordância, a partir de Bagno (2013), trata das características do PB, ao enumerar 40 principais fenômenos descritivos sobre a gramática do PB. Destes, 5 referem-se exclusivamente à concordância, explicando e justificando os casos em que verbos e nomes recebem marcação ou não. A partir dessa perspectiva, a concordância no Português-Macuxi se apresenta sob os seguintes aspectos.

(1) Na relação + sujeito marcado e – verbo não marcado:

[...], por que antes *eles não tinha* a linha de pesca e ne a tararafa e o malhador.  
(Texto: 08, linha 5. Informante 08)

O informante construiu uma sentença, formada por sujeito plural + verbo no singular, tipicamente difundida entre as variedades do PB. Naro & Scherre (2007, p.50) apontam exemplo que atesta o fenômeno do sujeito marcado com verbo não marcado: *eles ganha demais*. Isto quer dizer que a marcação de plural exclusiva no sujeito garante a não marcação no verbo também no Português-Indígena.

(2) No início do sintagma nominal:

[...] e relembra *os conhecimento do passados* que os *nosso avó* repassou quando estava mais pequeno. (Texto: 11, linhas 11 e 12. Informante 11).

[...], e hoje em dia *os indígena vivem* de acordo com a sua cultura natural, não *deixam* [...] (Texto 04: linha 09. Informante 04).

Os informantes, ao marcarem somente o primeiro elemento do sintagma nominal, o fazem igualmente aos usuários do PB. Os autores Naro & Scherre (2007, p.50) apresentam alguns exemplos encontrados no PB: *as porta aberta* e *as coisa tÁ cara*, em que o elemento marcado é aquele que se encontra à esquerda do sintagma.

<sup>13</sup> Ver CHRISTINO & SILVA (2012) para maiores esclarecimentos.

No exemplo *a*, presenciamos a marcação no primeiro elemento *os conhecimento do passados*. Todavia, no exemplo *b*, o elemento central do sintagma permanece não marcado, porém verificamos a marcação em *os indígena vivem e também marca o deixam* que acompanha aquele primeiro elemento (*os indígena*) não *deixam*.

(3) Na relação sujeito não marcado + verbo marcado

Apesar da quantidade de pessoas que vivem em uma aldeia, nen *todo são* iguais, [...]. (Texto: 21, linhas 02 e 03. Informante 21)

O plural apenas no verbo faz surgir uma nova sentença no português-indígena escrito: sujeito não marcado + verbo marcado. Essa evidência não é observável nas variedades do PB, o que nos possibilita antever uma tendência para o português indígena. Neste aspecto, Christino & Silva (2012) lançam mão dessa estrutura e nos apresentam alguns exemplos extraídos de narrativas produzidas por professores Kaingang:

"A língua **podem** mudar e vários sentidos."

"O conteúdo **falem** sobre as palavras."

Esses casos ajudam a desvendar se o fenômeno de concordância do português indígena possui semelhanças, mas também diferentes tipos de variações ou variações não esperadas quando comparamos com os aspectos gramaticais encontrados no Português Brasileiro. Vejamos o que dizem alguns autores do PB a respeito desses tópicos. Bagno (2013, p.33) menciona a queda do *-s* final das formas verbais de 1ª pessoa do plural, conforme exemplifica a seguir.

Nós compramo isso pra você!

Nós dançamo a noite toda!

Lucchesi et al (2009, p.340) nos dá como exemplo, no PB, o apagamento do */r/*, conforme observado no item *a*. Seguindo o mesmo raciocínio, exemplifica a não marcação de gênero que ocorre no item *b*, pondo em evidência variações em caso de concordância de gênero.

a. Só vejo ela falá nome.

b. Ele era uma pessoa muito querido.

Diante disso e a partir dos dados apresentados, podemos enumerar alguns fatos relevantes do Português-Macuxi que coincidem com o Português Brasileiro, sugerindo ser resultante do contato linguístico: i. os elementos marcados – *eles não tinha a linha* (Texto 08, linha 05), *os conhecimento do passados* (Texto 11, linhas 11 e 12) e *os indígena vivem* (Texto 04, linha 09), situam-se à esquerda do verbo ou do nome que acompanham.

Esse fato parece não ser característico somente do Português-Macuxi. Christino e Silva (2012) detectaram este mesmo fenômeno no Português-Kaingang junto a produções escritas de professores indígenas; ii. o gênero para o adjetivo *preparado* não condiz com a marcação no vocábulo *cozida*; a questão do gênero persiste ainda no vocábulo *complexo* que não aparece marcado, pois *muito* (Texto 02, linha 02) também não apresenta marcação, permitindo-nos deduzir a preferência em relação ao gênero masculino pelos informantes.

#### (4) Concordância de gênero

[...] ele iria comer *uma gostosa damorida de peixe aima preparado* com pimenta kanaimé, cariru, cozida por sua esposa para saborear [...]. (Texto: 14, linhas 06 - 08. Informante 14)

A cena começa, nela vejo matas, água uma pessoa, um peixe e o campo, então, está é *uma natureza, muito complexo*, de fato, que acontece, um índio flechando o peixe, ele tem arco e flecha. [...] (Texto: 02, linhas 01 - 03. Informante 02)

Os dois exemplos que seguem apresentam o fenômeno de concordância de gênero: um sintagma nominal no feminino acompanhado de uma forma adjetival do masculino. Ao invés das formas esperadas *uma gostosa damorida de peixe aima preparada com ...*, em que a flexão no particípio *preparada* acompanharia a flexão ocorrida em *cozida*, temos este particípio flexionado e aquele não.

De forma semelhante, observamos na sentença *...está é uma natureza muito complexo*, em que a expressão *“muito complexo”* não acompanha o gênero do nome *natureza*. Podemos dizer que essa transferência de traços, que é o gênero não marcado, marca o português indígena escrito por alunos do CIFCRSS.

Para verificação da natureza gênero, Dettoni, 2003, p.15 apud Naro e Scherre, 2007, p.77 aponta que essa variedade do português nada mais é do que

uma *concordância variável de gênero*, citando exemplos desses dois autores: *noite inteiro, uma perna meu, cozinheira nosso*. Esses exemplos nos remetem aos já citados acerca dos Macuxi, *o cadeira, o mesa, meu horta, alguns pessoas* que singularizam características do PB-Indígena, presentes como variações do PB.

Partindo desse princípio e de acordo com o que foi apresentado antes, o contexto das produções fornece elementos que nos permitem deduzir que tais fenômenos, além de caracterizarem o PB, também são recorrentes no PB indígena.

#### (5) O verbo em pessoa

Outro aspecto interessante que convém salientarmos, nesta seção, é o uso da 1ª pessoa do singular do presente do indicativo pela 3ª do pretérito perfeito do indicativo com o verbo *sair*, conforme os exemplos abaixo, presentes nas produções textuais de alunos do CIFCRSS. Esse fenômeno também é citado por Naro e Scherre (2007, p.92) como uma forte tendência no PB a partir dos verbos: *ser, ter, fazer e pôr*.

1. Eu foi - por 'eu fui'
2. Eu esteve - por 'eu estive'
3. Eu fez - por 'eu fiz'
4. Eu pôs - por 'eu pus'

Na sequência, observemos como os informantes se comportam em relação ao uso do verbo (*saio*) corroborando o exposto pelos autores citados anteriormente.

Na terra indigena, o pescador *saio* para *pesca* em um lago no tempo da piracema, [...] (Texto 01: linhas 02 e 03. Informante 01)

Certa vez *saio* para caçar peixe na margem do rio branco, onde *perseguiu* vários tipo de peixes, vendo qual era o melhor e o mais grande do cardume. (Texto 06: linhas 03 e 04. Informante 06)

Certo dia um pescador *saio* de sua casa ao rumo de um lago, localizado na Região do Surumu, [...] (Texto 11: linhas 03 e 04. Informante 11)

O fenômeno da neutralização da 1ª e 3ª pessoas é um fato linguístico evidente em três produções, o que nos permite inferir que este fenômeno é de ordem morfossintática, pois o sintagma verbal se altera em função da mudança da

pessoa. Além disso, o uso dessa variação por um número expressivo de informantes sugere uma forte tendência no Português-Macuxi.

Apresentamos um exemplo de paradigma verbal do Português a fim de explicar a variante étnica que Ferreira (2005, p.13) denomina Português-Parkatêgê. Neste quadro, presenciemos um comportamento inverso àquele encontrado em textos de alunos do CIFCRSS: o uso da 3ª pessoa do pretérito perfeito do indicativo pela 1ª pessoa também do pretérito perfeito do indicativo.

### Quadro 3 - Um paradigma verbal do Português

| Port.Padrão  | Port.Falado              | Variante Indígena        |
|--------------|--------------------------|--------------------------|
| Eu pedi      | Eu pedi                  | Eu pediu                 |
| Tu pediste   | Tu/você pediu            | Tu/ você pediu           |
| Ele pediu    | Ele pediu                | Ele pediu                |
| Nós pedimos  | Nós pediu/ a gente pediu | Nós pediu/ a gente pediu |
| Vós pedistes | Vocês pediu              | Vocês pediu              |
| Eles pediram | Eles pediu               | Eles pediu               |

Fonte: FERREIRA, p. 13, 2005.

Apoiando-nos neste trabalho e voltados para as produções escritas, resumimos no quadro a seguir a flexão do verbo *sair* como uma possível variante que caracteriza o Português Indígena usado por alunos do CIFCRSS em suas narrativas: o uso da 1ª pessoa do presente do indicativo no lugar da 3ª pessoa do pretérito perfeito do indicativo.

### Quadro 4 - Paradigma verbal do PB em sua variante indígena

| Presente do Indicativo | Pret. Perf. Indicativo | Variante Indígena     |
|------------------------|------------------------|-----------------------|
| Eu saio                | Eu saí                 | Eu saio               |
| Tu/você sai            | Tu/você saiu           | Tu/você saiu          |
| Ele sai                | Ele saiu               | Ele saio              |
| Nós sai/a gente sai    | Nós saiu/a gente saiu  | Nós saiu/a gente saiu |
| Vocês sai              | Vocês saiu             | Vocês saiu            |
| Eles sai               | Eles saiu              | Eles saiu             |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014

O processo de neutralização da 1ª e 3ª pessoas é muito evidente nos dados do quadro 4. A análise estrutura-se a partir da 3ª pessoa do singular usada nas narrativas estudadas neste capítulo. Observamos na coluna **Variante Indígena** a neutralização da 3ª pessoa do singular e da 1ª pessoa do singular e também da flexão, assumindo uma única forma para ambas as pessoas: *Eu/Ele saio*. Paralelamente, notamos uma semelhança entre estas duas pessoas e a 1ª pessoa do singular do presente do indicativo. Lucchesi (2009, p.336) analisa essa variação de concordância entre verbo e pronome a partir da referência que o pronome faz ao próprio falante, singularizando o PB e que, por sua vez, configura-se em uma característica do Português-Macuxi.

#### 4. 4 Pontuação: compreendendo a arbitrariedade da escrita

A pontuação será focalizada como um recurso da língua escrita que apresenta propriedades, muitas vezes, enfáticas e específicas e podem ser variadas ou minimizadas no decorrer do tempo (ROSA, 1994, p.39). A autora chama a atenção para o fato de que a pontuação tem uma independência em relação à fala, ou seja, ela não reproduz as características prosódicas de uma língua (pp.25-26). Além disso, como um recurso da língua escrita, possui valor coesivo.

A pontuação utilizada pelos informantes nos textos apresenta-se com uma flutuação de marcas que nos permitem refletir sobre o uso desse recurso em uma abordagem sociolinguística, a partir de dois aspectos. Primeiro, a ausência de estudos a respeito desse tema nos levaria a uma compreensão não muito definida sobre o uso arbitrário da pontuação em textos narrativos (LIMA, 2003, p.21).

A autora ainda destaca a importância da pontuação como um dos elementos constitutivos do texto, conferindo-lhe coesão e coerência (LIMA, 2003, p.25). A propósito de tal consideração, talvez possamos adiantar aqui que haja uma ligação estabelecida entre os sinais de pontuação e a sintaxe do texto. Porém, esse ponto será retomado mais adiante quando verificarmos efetivamente o processo de ocorrência da pontuação nas narrativas.

Em segundo lugar, Rocha (1998) destaca que a falta de normatividade no emprego das marcas de pontuação provoca flutuações no uso desses sinais. Essa flutuação poderia ser caracterizada como arbitrariedade decorrente, dentre outros fatores, de a pontuação ter sido um mecanismo optativo e adicional ao texto, a fim de facilitar a leitura. De fato, a autora trata das falhas de pontuação, acentuando que

a transferência inadequada de padrões da fala para a escrita contribuem para que as marcas de pontuação sofram variações em seu emprego.

Isso fica evidente quando nos reportamos aos textos a fim de comprovar esse caráter de flutuação que caracteriza o emprego dos sinais de pontuação. Até porque devemos considerar que a produção desses alunos ocorre dentro de uma comunidade tradicionalmente de práticas orais e a escrita é algo muito recente entre eles. A pontuação é pouco presente em textos de língua Macuxi, cuja inserção vem sendo aprimorada ao longo dos anos, comprovando assim seu caráter arbitrário (CRUZ, em comunicação pessoal).

#### Texto 02 - Terra, Identidade e Autonomia

1. A cena começa, nela vejo matas, água uma pessoa, um peixe
2. e o campo, então, está é uma natureza, muito complexo, de
3. fato, que acontece, um índio flechando o peixe, ele tem arco e
4. flecha. Isso para que ele tenha o alimento e não falte em sua
5. casa, ele procura a maneira de sobreviver na sua sociedade.
6. Há muito tempo veio a procura do seu objetivo, pescando a
7. beira do rio. Com a arma nas mãos apontou e mirou para su
8. a carça. Ao vê-lo passar por perto, apavorado e desesperado
9. para que o peixe não vá embora. Por quê isso era bom para o
10. consumo, então história é muito importante fala de um peixe,
11. natureza e o Índio, que certo dia ele andava, com o
12. pensamento de conseguir o alimento.

(Informante 02)

Observamos na narrativa que o informante usa apenas duas marcas de pontuação que são a vírgula e o ponto final. São seis usos do ponto, cuja finalidade é encerrar ideias, conforme presenciemos nas linhas 06, 07 e 08 deste texto. Em oposição, são registradas dezessete ocorrências da vírgula, cujo propósito seria evidenciar fatos, de acordo com o que visualizamos nas linhas 01-03, mas fica a dúvida se as ocorrências poderiam sugerir uma hipercorreção ou uma evidência do não domínio do emprego da vírgula.

O texto seguinte traz um aspecto bem semelhante ao texto 02 no que concerne ao uso excessivo do sinal de pontuação vírgula em oposição ao uso do ponto.

#### Texto 06- O índio flexador

Uma pequena historia do índio flexador que vivia a margem do rio branco

1. Certa vez saio para caçar peixe na margem do rio branco,

2. onde perseguiu vários tipo de peixes, vendo qual era o
3. melhor e o mais grande do cardume. Já estava dando as
4. 4:00horas da tarde e o índio desistindo de sua aventura,
5. resolveu sair a um lugar, que, so se encontravagramineas
6. a beira do rio, onde apareceu um peixe muito delicioso
7. para seu alimento. Ele tinha uma aparencia de pré
8. to marrom e amarela na parte ventral, onde deu a ultima
9. oportunidade de conseguir, ele foi até a superficie da agua
10. onde o caçador lançou a flexa sobre a presa, neste exato
11. momento ficou muito contente de ter conseguido, como
12. era muito grande, não deu para ter erro na lançada, mais
13. também se ele errase ia ficar muito triste, por causa que
14. era a ultima flexa, mesmo assim seu arco era tão velho
15. que ate mesmo era amarrada com fios de fibra de
16. madeira.

(Informante 06)

A presença dessas duas marcas de pontuação é uma constante neste texto. Visualizamos nesta narrativa quatro pontos que encerram as informações fornecidas pelo informante, e quatorze vírgulas. Em relação a este segundo sinal, entendemos que muitos deles substituem o ponto, adquirindo para si a função específica daquele sinal, principalmente a segunda vírgula que aparece na linha 07 (amarela na parte ventral, onde deu a ultima oportunidade de conseguir,) e as duas que se encontram na linha 09 (presa, neste exato momento ficou muito contente de ter conseguido,), que poderiam ser permutadas pelo ponto sem afetar o que o informante pretendeu dizer.

Analisando esses textos, chegamos à conclusão de que as marcas de pontuação encontradas mais evidentes nas produções escritas são a vírgula e o ponto. Aquela em maior quantidade que este. Entretanto, em duas narrativas nos deparamos com um diálogo em que o informante faz uso do travessão e dos dois-pontos, cuja presença dessas marcas indica que o autor informa ter domínio do gênero textual que está produzindo, ou seja, a narrativa.

O texto seguinte mostra um diálogo entre o marido, que está prestes a sair para a pescaria e sua esposa, que lhe prepara a merenda da manhã. Para isso, o informante usa o travessão como sendo marca característica dos diálogos, mas suprime a vírgula após *Mulher* (linha 04), porém usando após *Amor* (linha 05). Esses dois termos possuem as mesmas características sintáticas, ou seja, comportam-se como vocativos. Um outro termo com o mesmo comportamento aparece na linha 07, porém antecedido de um ponto-e-vírgula.

Texto 18: Índio bom de flexa

1. Certo dia, em lugar chamado lago do boto, perto de uma
2. serra bastante desnumbrante e assustadora, com muitas lenas
3. e bichos [...] . Um índio chamado Wapixí, saiu para mata, em
4. uma caçada assustadora. Onde falou para sua esposa:
5. - Mulher vou pescar e não sei que hora volto. A mulher
6. respondeu: \_ Amor, precisa comer alguma coisa; Então o
7. senhor Wapixí perguntou: - O que tem para comer?
8. Respondeu: - peixe cozido e assado acompanhado de beiju;
9. meu bem. Com bastantes momentos na casa, então esposo
10. saiu e comeu um poquinho o que tinha [...] . Na viaje,
11. encontrou um grande peixe no chamado lago do boto. Ficou
12. bastante alegre e mirou com tanta força que acertou na
13. cabeça do boto e o matou-o.
14. Essa é a história do índio bom de flexa.

(Informante 18)

Contudo, o texto acima traz outras marcas que pouco ocorrem na maioria dos textos. Primeiramente, a associação entre os dois-pontos e o travessão para assinalar o diálogo entre o índio e sua esposa. Logo após, indaga da mulher o que tem para comer. Aí ele sabe que para marcar uma pergunta, usa-se um sinal de interrogação. E, por último, emprega os colchetes e as reticências, indicando um corte no período, como se deixasse para o leitor completar aquele pensamento, além de sinalizar para o gênero textual, narrativa, que foi solicitado pela pesquisa.

Diante dessas considerações, acerca do emprego das marcas de pontuação, podemos entender que os alunos estejam atribuindo vários usos a um mesmo sinal, o que configura um sinal de variação (LIMA, 2003, p.113).

Nessa mesma linha de pensamento, ao considerarmos que a pontuação reflete diretamente na estrutura sintática do texto, não queremos dizer que haja um rompimento de seu sentido, mas, talvez, estejamos presenciando uma nova forma de organizar sua estrutura a partir dos novos sentidos atribuídos às marcas de pontuação, podendo originar diferentes releituras de textos narrativos.

O quadro 5 sintetiza a ocorrência dos principais sinais de pontuação que aparecem nos textos analisados. As marcas presentes nos textos encontram-se dispostas para uma melhor visualização. Usamos os símbolos (x) e (–) para indicar, respectivamente, a presença e a ausência desses sinais nas narrativas estudadas.

**Quadro 5 - Ocorrências dos sinais de pontuação**

| Textos                              | 02 | 06 | 09 | 18 |
|-------------------------------------|----|----|----|----|
| Vírgula                             | X  | X  | X  | X  |
| Ponto                               | X  | X  | X  | X  |
| Vírgula no lugar do ponto           | X  | X  | -  | -  |
| Ponto no lugar da vírgula           | -  | -  | -  | -  |
| Dois-pontos                         | -  | -  | -  | X  |
| Travessão                           | -  | -  | -  | X  |
| Colchetes com reticências           | -  | -  | -  | X  |
| Ponto-e-vírgula no lugar da vírgula | -  | -  | -  | X  |
| Dois-pontos no lugar do ponto       | -  | -- | X  | -  |
| Interrogação                        | -  | -  | -  | X  |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

O quadro 5 sintetiza o emprego das marcas de pontuação presentes nos textos. Sabemos que a pontuação explicita relações sintáticas entre palavras. É o que ocorre em \_ Mulher vou pescar e não [...] (Texto 18: linha 4) em que a ausência da vírgula suscita uma interpretação diferente da que ocorreria se houvesse a presença dela após o nome mulher.

Esse texto traz duas ocorrências que precisam ser explicitadas. Primeiro, há um emprego excessivo de alguns sinais em função de outros, como a vírgula e o ponto, por exemplo. Essas duas marcas superam em uso as demais. Segundo, alguns sinais estão sendo usados em função de outros, como é o caso do ponto-e-vírgula no trecho seguinte: [...] Respondeu: \_ peixe cozido e assado acompanhado de beiju; meu bem. (Texto 18: linhas 7 e 8).

Entendemos que o uso parece estar consagrando o emprego de algumas marcas mais usuais no contexto de escrita, além de as demais poderem ser substituídas ora pelo ponto, ora pela vírgula.

#### 4.5 Repetição: argumento e ênfase na construção de sentido nos textos

A ocorrência da repetição é um meio de reiterar os pensamentos, justificando as ideias transmitidas pelos informantes. Entretanto, os estudos sobre essa característica presente nas línguas indígenas são escassos, mas poderíamos inferir que, por serem línguas de tradição oral, a repetição pode ser bastante produtiva (SANTOS, 2013, p.1705). Isso é pertinente, uma vez que os falantes

transferem os traços da oralidade para a escrita, configurando a repetição em um mecanismo de argumento e ênfase na produção textual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No sentido de contribuir para os estudos de línguas em contato no Estado de Roraima, observamos que muitas das variações do PB na modalidade falada são também perceptíveis na modalidade escrita. Tais variações se aproximam das encontradas no Português Rural, em níveis sintático, morfológico e fonético. Por isso, reunimos os conceitos de Português Rural, Português Urbano e Português Quilombola, que fazem parte de um complexo denominado PB. Neste conjunto, situamos o Português-Macuxi como uma variante indígena no contexto de línguas em contato, o qual se intersecciona com estas variedades.

Antes, porém, um olhar atento sobre a Proposta Pedagógica do CIFCRSS, mais especificamente o item que aborda a questão do ensino de línguas, concluímos que a carga horária de 200 horas de LP implica o domínio desta língua sobre a LM (Macuxi), ou seja, a PP privilegia o ensino de LP em função da LM. Além disso, o déficit de 40% de LM em relação à LP não é compensado pelos componentes “Saber Tradicional” e “Arte e Expressividade Indígena”, visto que os conteúdos estão disponibilizados em Português, o que ocasiona uma perda significativa para a aprendizagem da LM.

Acerca do Questionário Sociolinguístico, o qual visava à construção do perfil sociolinguístico dos informantes, a análise quantitativa dos dados indicou que: em contextos de aquisição de L1 e de L2, pai e mãe têm um papel importante junto à formação linguística dos alunos; assim também, em relação à L1 e L2, concluímos que 65% dos alunos trazem o Português como L1 e 35% dos alunos têm o Macuxi como L2 e, por fim, os pais e as mães interferem na aquisição do PB, pois, 40% deles e 35% delas, respectivamente, dominam o Português na modalidade falada.

De fato, o quantitativo de 17 alunos que *aprendeu a falar* Português e de 4 alunos que aprenderam a falar Macuxi, *em que momento* e *com quem aprendeu a falar* têm relevância, embora a escrita se efetive somente na escola. A variável *entende* compõe esse conjunto que, ao final, vai construindo seguidamente o perfil sociolinguístico dos alunos.

No que diz respeito à família, as mesmas variáveis foram usadas: *fala*, *escreve* e *entende*. As questões apontam para a situação linguística das comunidades de origem dos informantes. Em resposta à questão 17, Questionário

Sociolinguístico, encontramos 10 comunidades em que se fala Macuxi com frequência na escola, em reuniões e idas à roça. Em quatro comunidades, fala-se Português com mais frequência nas escolas e nas famílias e, em três comunidades, fala-se Port/Mx nas escolas, famílias, e reuniões. Isto posto, concluímos que as comunidades e seus respectivos ambientes são espaços fortalecedores das línguas e da cultura.

Vale notar que o título da presente dissertação também nos dá uma dimensão relacional entre L1 e L2, pois, “A língua que eu emprestei” não se configura na LM (Macuxi), mas na L2 (Português). Numa acepção mais ampla, o verbo “emprestar” sugere, nas palavras da informante, não tratar-se da sua língua original. É importante lembrarmos que o “empréstimo” aparece em sentido conotativo, possuindo caráter temporário até o momento em que as relações de contato entre os falantes, seja entre os próprios Macuxi, possam reconfigurar ou não esse contexto.

No tocante às variantes escritas em português encontradas nas produções textuais dos alunos do CIFCRSS, indicamos que as marcas linguísticas apresentam-se como uma variedade do PB denominada Português-Macuxi. Elas são comuns a outras variedades indígenas do PB, como o Português-Kaingang, o Português-Xerente Akwén, o Português-Guajajára.

No nível da sintaxe as marcas mais produtivas referem-se à concordância de gênero, pois, as realizações sugerem que o falante transfere traços de sua língua (Macuxi) para o português. Essa ocorrência pode ser chamada de transferência de traços no arcabouço das línguas em contato: [...] *ele iria comer uma gostosa damorida de peixe aima preparado com pimenta kanaimé, cariru, cozida por sua esposa para saborear [...].* (Texto: 14, linhas 06 - 08. Informante 14) e *A cena começa, nela vejo matas, água uma pessoa, um peixe e o campo, então, está é uma natureza, muito complexo, de fato, que acontece, um índio flechando o peixe, ele tem arco e flecha. [...]* (Texto: 02, linhas 01 - 03. Informante 02). Importa lembrar que em Macuxi não existe artigo ocorrendo junto ao sintagma nominal, por isso, a não concordância resvalando sobre os exemplos *preparado* e *complexo*.

Na sequência, a marcação de número nos constituintes do sintagma nominal comporta-se de forma a marcar o determinante mas não o seu núcleo, conforme os exemplos: [...] e *relembra os conhecimento do passados que os nosso avó*

*repassou quando estava mais pequeno.* (Texto: 11, linhas 11 e 12. Informante 11) e [...], e hoje em dia **os** indígena vivem de acordo com a sua cultura natural, não deixam [...] (Texto 04: linha 09. Informante 04). Estas variações correspondem às encontradas no Português Brasileiro.

No que diz respeito à morfologia, as variações concentram-se no uso do verbo *sair*. Os informantes apresentam a 1ª pessoa do singular do presente do indicativo ao invés de flexionar a 3ª pessoa do pretérito perfeito do indicativo, conforme o exemplo: *Certa vez **saio** para caçar peixe na margem do rio branco, onde **perseguiu** vários tipo de peixes, vendo qual era o melhor e o mais grande do cardume.* (Texto 06: linhas 03 e 04. Informante 06); *Certo dia um pescador **saio** de sua casa ao rumo de um lago, localizado na Região do Surumu, [...]* (Texto 11: linhas 03 e 04. Informante 11).

Os trechos em foco evidenciam o fenômeno neutralização, isto é, usando igualmente uma flexão restrita da 1ª pessoa junto à 3ª, além equiparar o tempo verbal, pretérito perfeito do indicativo, nos dois exemplos. Contudo, não se descarta que *saio* e *perseguiu* poderia ser uma simples inadequação grafemática de “o” por “u”. Lembrando que no Português Rural, o verbo “ir” também neutraliza a 1ª e 2ª pessoas em detrimento da 3ª no pretérito perfeito do indicativo (*eu foi, tu foi, ele foi*) (NARO & SCHERRE, 2007).

O nível fonético é afetado nos exemplos **PESCADO** (Texto 01: título. Informante 01), **pesca** (Texto 01: linha 02. Informante 01) e **pega** (Texto 01: linha 03. Informante 01), pois, mediante a ausência da marca **/r/**, quer em nome quer em verbos, vemos a mudança na localização do acento silábico que, imediatamente, se transfere para a sílaba anterior. O processo de mudança do peso silábico implica alternância de classes, resultando em variações a partir da não marcação da variante **/r/** nestes vocábulos.

Por fim, alguns dados que aparecem nos textos não foram abordados nesta dissertação, tais como a questão da repetição, que é muito produtiva em narrativas indígenas, tanto na oralidade quanto na escrita, além de não contemplarmos a monotongação que ocorre no vocábulo “poquinho” (Texto 18, linha 9. Informante 18). Assuntos como esses poderão ser retomadas em um futuro próximo.

## REFERÊNCIAS

- ABBOTT, Miriam. "Macushi". In: **Handbook of Amazonian Languages**, vol.3. Desmond C. Derbyshire and Geoffrey K. Pullum (eds.), Berlin: 1991. Mouton de Gruyter, pp.23-160.
- AIKHENVALD, Alexandra Y. **Language Contac in Amazonia**. New York: Oxford University Press, 2002.
- ALTENHOFEN, Cléo V. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Brasil. **Revista Internacional de Linguística Ibero americana** (RILI). Frankfurt a.M.; nº 1 (3), pp.83-93, 2004.
- AMARAL, Luiz. Bilinguismo, aquisição, letramento e o ensino de múltiplas línguas em escolas indígenas no Brasil. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, Vol.9, Núm.1, Cáceres, Mato Grosso, 2011.
- AMÓDIO, Emanuele; PIRA, Vicente. **Língua macuxi: guia para aprendizagem e dicionário macuxi**. 3.ed. Manaus: Editora Valer, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Gramática de Bolso do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BARRETO, Mônica Maria Guimarães Savedra ; SALGADO, Ana Claudia Peters (orgs). **Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- BASTOS, Lúcia Kopschitz. **Coesão e coerência em narrativas escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; ROCHA, Maria do Rosário. Variação Fonético-Fonológica e Ensino de Português. In: MARTINS, Marco Antonio et all. **Ensino de português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. Tipologias sociolinguísticas: desvelando a atual situação da língua XerenteAkwén. In: SILVA, Sidney de Souza. **Línguas em contato: cenários de bilinguismo no Brasil**. Coleção: Linguagem e Sociedade, Vol.2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- \_\_\_\_\_. A aquisição do português escrito pela criança XerenteAkwén: aspectos cognitivos, sociolinguísticos e educacionais. Disponível em: <[http://www.simelp.letras.ufrg.br/anais/simposio\\_38.htm](http://www.simelp.letras.ufrg.br/anais/simposio_38.htm)>. Acesso em: 13 abr. 2014.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Ver. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.10, n.29, p.151-169, jan/abr.2010.
- CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 9. ed.rev. São Paulo: Cortez, 2012.

CARDOSO-CARVALHO, Valéria Faria. O português de contato dos Kaiowá (Guarani). In: Rogério Vicente Ferreira; Rosane de Sá Amado; Beatriz Pretti Amado (Orgs.). **Português Indígena: novas reflexões**. Published LINCOM GmbH, 2014.

CAVALCANTE, Olendina de Carvalho. **A política da memória Saporá**. 2010. 219 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

CENTRO INDÍGENA DE FORMAÇÃO E CULTURA RAPOSA SERRA DO SOL. **Projeto político-pedagógico: Curso de Ensino Médio Indígena Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária e Gestão e Manejo Ambiental**, Surumu, novembro, 2006.

CERQUEIRA, Vicente Cruz. **A sintaxe do possessivo no português brasileiro**. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 1996.

CHRISTINO, Beatriz; SILVA, Moana de Lima. **Concordância verbal e nominal na escrita em Português-Kaingang**. *Papia*. Vol.22, nº2, pp.415-428, 2012.

CRUZ, Maria Odileiz Sousa. Gíria: pré-conceito ou identidade. In Maria Odileiz Sousa Cruz e R.C. Andrade (Orgs). **Letras e Outras Letras**. Boa Vista: Editora da Universidade Federal de Roraima, 2007.

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 4. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lexicon Editora Digital, 2007.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral?** Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2007.

FAUSTINO, Rosângela Célia. Aprendizagem escolar entre indígenas Kaingang no Paraná. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.2, p.213-219, jul/dez 2010.

FERREIRA, Marília. Descrição de Aspectos da Variante Étnica Usada pelos Parkatêgê. **D.E.L.T.A.** [ONLINE]. 2005, vol. 2, n.1.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Da língua geral ao português: para uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia**. Tese (Doutorado em Literatura Comparada). Instituto de Letras da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2003.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO - **Projeto Integrado de Proteção às Populações e Terras Indígenas da Amazônia Legal (PPTAL) - Levantamento Etnoambiental do Complexo Macuxi-Wapixana - Versão Síntese do Relatório Final - Volume 1, 2, 3 e 4: Atlas das Terras**, 2007.

GRÜNBERG, Theodor Koch. **Do Roraima ao Orinoco: observações de uma viagem pelo norte do Brasil e pela Venezuela durante os anos de 1911 a 1913**. Vol1. Tradução de Cristina Alberts-Franco. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

GUIMARÃES, Susana M. Grilo. **Políticas e práticas linguísticas no Brasil**. ColóquioMaputo-Moçambique. Platô, v.1, n.1, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE – Atlas de Roraima. Rio de Janeiro: IBGE, 1981.

JEFFERSON, Kathleen. **Gramática pedagógica Kayapó**. Associação Internacional de Linguística – SIL – Brasil, Anápolis, GO, versão online, 2013.

KIPPER, Elisângela. Aquisição de segunda língua em contextos de bilinguismo societal. **Letrônica**, v.5, nº3, julho/dezembro, 2005.

LABOV, William. **Padrões sociolinguístico**. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Sherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

LADEIRA, Maria Elisa Martins. **Língua e história: análise sociolinguística em um grupo Terena**. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LIMA, Margareth Brainer de Queiroz. **O uso e a compreensão das marcas de pontuação por crianças**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Pernambuco, Recife, 2003.

LUCCHESI, Dante et all. **Português Afro-Brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão da certeza na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2007.

MAHER, T. de J. M. 1996. **Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade**. Tese de Doutorado, UNICAMP.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296p.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Silvana Andrade. O português como segunda língua dos Dãw: um estudo entre a oralidade e a escrita padrão da escola. In: Rogério Vicente Ferreira; Rosane de Sá Amado; Beatriz Pretti Amado (Orgs.). **Português Indígena: novas reflexões**. Published LINCOM GmbH, 2014.

MEGALE, ANTONIETA Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos. **ReVEL**. Vol.3. nº 5, agosto de 2005.

MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender Labov**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOORE, Denny; JÚNIOR Nilson Gabas. O futuro das línguas indígenas brasileiras. In: FORLINE, Louis; VIEIRA, Ima : MURRIETA, Rui (orgs.) **Amazônia além dos 500 anos**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2006, pp. 433-454.

MOTA, Fabrício Paiva. **Contato linguístico na fronteira Brasil/Venezuela: produções textuais de hispanos aprendizes de PLE**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2014.

NARO, Anthony Julius; SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Origens do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

NEVES, Josélia Gomes. Alfabetização intercultural: oralidade, escrita e bilinguismo em sociedades indígenas. **Revista Espaço Acadêmico**, n85, jun. 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. **O coordenador interfrasal MAS – invariância e variantes**. Alfa, São Paulo. Vol.28. pp.21-42, 1984.

\_\_\_\_\_. **Gramática de Usos do Português**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

NOLL, Volker. **O Português Brasileiro. formação e contrastes**. São Paulo: Globo, 2008.

REZENDE, Tania Ferreira. A neutralização entre o Rural e o Urbano no Português Brasileiro. Web – **Revista Sociodialeto**. UEMS/Campo Grande. Vol.4, nº12, maio 2014.

ROCHA, Diogo. **IBGE lança site interativo para divulgação de dados do censo 2010 relativo às populações indígenas no Brasil**. Mensagem recebida por <josevilson\_prof@hotmail.com>. Em: 23 ago 2012.

ROCHA, LúciaLerche Vieira. Flutuação no modo de pontuar e estilos de pontuação. **D.E.L.T.A.** Vol.14, nº 1, São Paulo, Fev.1998.

RODRIGUES, Aryon D. As Línguas Gerais Sul-Americanas. **Papia**. Vol.4, nº 2, pp.6-18, 1996.

ROMAINE, Suzanne. **Bilingualism**. 2. ed. Mass: Blackwell Publishers, 1995.

ROSA, Maria Carlota Amaral Paixão. **Pontuação e sintaxe em impressos portugueses renascentistas**. Tese de Doutorado em Linguística apresentada ao Departamento de Linguística e Filologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 1994.

SANTILLI, Paulo. **Pemongon Patá: território macuxi, rotas de conflito**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Macuxi: identificação e localização**. São Paulo, dezembro, 2004. Disponível em: <<http://www.pib.socioambiental.org/pt/povo/macuxi/734>>. Acesso em: 23 fev.2014.

\_\_\_\_\_. **Os macuxi: história e política no século xx**. Dissertação ( Mestrado em Ciências Sociais). Departamento de Ciências Sociais, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1989.

SANTOS, Raimunda Rodrigues Maria. **O Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol no contexto histórico de Terra Indígena Raposa Serra do Sol e de Roraima**. Dissertação (Área de Concentração: Educação, Comunicação e

Administração). Programa Multidisciplinar em Educação, Administração e Comunicação da Universidade de São Marcos. São Paulo, 2011.

SANTOS, Raimunda Rodrigues Maria; GODOY, Marília Gomes Ghizzi. Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol: da evangelização à formação de lideranças. **Revista Pesquisa em Debate**, edição 9, v.5, n.2, São Paulo. Jul/dez 2008.

SANTOS, Edleise Mendes Oliveira. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo: 2004.

SANTOS, Lilian Abram dos. Particularidades da Variedade do Português Wajãpi escrito. **IV Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**. UFG, Goiânia, 2013.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

TARALLO, Fernando Luiz. **A pesquisa sociolinguística**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

TRINDADE, Débora; FIGUEIREDO, Cristina. O uso do mais no Português Rural Afrobrasileiro. **Letrônica**, Porto Alegre. Vol.6,nº1, pp.269-287, jan./jun., 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução de Marcos Bagno; revisão técnica de Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

[www.pluricentriclanguages.org/ndv - conf - graz - 2015](http://www.pluricentriclanguages.org/ndv-conf-graz-2015). Acesso em: 18 jan. 2015.

[www.faw.usp.br/cursos/graduação/arq\\_urbanismo/disciplina](http://www.faw.usp.br/cursos/graduação/arq_urbanismo/disciplina). Acesso em: 17 de jan. 2015.

[www.quesabesde.com/noticias/indios-brasil-raposa-serra-do-sol](http://www.quesabesde.com/noticias/indios-brasil-raposa-serra-do-sol). Acesso em: 17 de jan. 2015.

[www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas](http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas). Acesso em: 06 de fev.2015.

ANEXOS

## ANEXO A – Questionário Sociolinguístico para identificação de L1 e L2.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - PPGL  
 PESQUISA DE CAMPO-CIFCRSS-COMUNIDADE BARRO  
 QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO PARA IDENTIFICAÇÃO DE L1 E L2

O objetivo deste questionário visa auxiliar a confecção da dissertação de mestrado "A Língua que eu Emprestei": Variantes do Português Brasileiro entre os Makuxi, realizado por mim José Vilson M. Filho, na UFRR. As respostas são opcionais e de caráter sigiloso. Sua identidade será preservada caso não deseje que seu nome seja divulgado nesse trabalho..

1. Nome: \_\_\_\_\_ idade: \_\_\_\_\_
2. Etnia: \_\_\_\_\_ comunidade de origem: \_\_\_\_\_
3. Etnia: pai \_\_\_\_\_ fala a(s) língua(s): \_\_\_\_\_
4. escreve a(s) língua(s): \_\_\_\_\_ apenas entende: \_\_\_\_\_
5. Etnia: mãe: \_\_\_\_\_ fala a(s) língua(s): \_\_\_\_\_  
 escreve a(s) língua(s): \_\_\_\_\_ apenas entende: \_\_\_\_\_
6. Há quanto tempo você está na escola? \_\_\_\_\_
7. Que língua você fala? ( ) Português ( ) Makuxi ( ) Outras. Qual(is)?  
 \_\_\_\_\_
8. Quando você aprendeu a falar o \_\_\_\_\_ ?  
 ( ) desde criança ( ) quando chegou à escola
9. Com quem aprendeu a falar o \_\_\_\_\_ ?  
 ( ) com o pai ( ) com a mãe ( ) com o avô ( ) com a avó  
 ( ) outros. Quem? \_\_\_\_\_
10. Quando você aprendeu a falar o \_\_\_\_\_ ?  
 ( ) desde criança ( ) quando chegou à escola
11. Com que frequência a língua \_\_\_\_\_ é falada em sua comunidade?  
 ( ) pouco ( ) bastante, onde? \_\_\_\_\_ ( ) sempre onde? \_\_\_\_\_  
 ( ) não é falada
12. Na escola você fala: \_\_\_\_\_ . Em que momentos? \_\_\_\_\_  
 Outra(s) línguas? Qual(is)? \_\_\_\_\_  
 : Em que momentos? \_\_\_\_\_
13. Em que língua você escreve? ( ) Português ( ) Makuxi ( ) Outras.  
 Qual/quais? \_\_\_\_\_
14. Quando você aprendeu a escrever o \_\_\_\_\_ ?

desde criança       quando chegou à escola

15. Com quem aprendeu a escrever o \_\_\_\_\_ ?

com o pai     com a mãe     com o avô     com a avó

outros Quem? \_\_\_\_\_

16. Quando você aprendeu a escrever o \_\_\_\_\_ ?

desde criança       quando chegou à escola

17. Com que frequência a língua \_\_\_\_\_ é escrita em sua comunidade?

pouco     bastante, onde? \_\_\_\_\_  sempre onde? \_\_\_\_\_

não é escrita

18. Na escola você escreve: \_\_\_\_\_. Em que omentos? \_\_\_\_\_

Outra(s) línguas? Qual(is)? \_\_\_\_\_

Em que momentos? \_\_\_\_\_

19. Não fala nenhuma língua indígena. ( )

20. Não fala nenhuma língua indígena, mas entende. ( ) Qual?

21. Não escreve nenhuma língua indígena. ( )

22. Não escreve nenhuma língua indígena, mas entende. ( ) Qual?

Caso deseje fazer comentários fique à vontade.

---



---



---



---



---

Muito Obrigado!

---

Local/Data

ANEXO B – Termo de Assentimento Livre Esclarecido  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA  
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
 MESTRADO EM LETRAS

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO, conforme Resolução 466/12

“A LÍNGUA QUE EU EMPRESTEI”: variantes do português brasileiro entre os Macuxi

Eu, José Vilson Martins Filho, aluno do Mestrado em Letras da UFRR, venho através deste convidar os alunos do Centro Indígena de Formação e Cultura raposa Serra do Sol a participar da pesquisa intitulada “A língua que eu emprestei”: variantes do português brasileiro entre os Macuxi, cujo objetivo é verificar se a língua portuguesa escrita, usada por falantes macuxi, alunos do Ensino Médio do CIFCRSS, apresenta variações linguísticas que podem ser caracterizadas como uma variante étnica do português. Os informantes enquadram-se no perfil jovem-adulto, pertencentes ao gênero masculino e feminino. Os dados serão coletados no CIFCRSS através de um questionário e de uma produção textual. Com base no questionário, as perguntas não oferecem riscos aos sujeitos informantes. Finalizando a pesquisa, os alunos terão acesso aos resultados finais através da Coordenação de programa de Pós-Graduação em Letras. Uma cópia deste TALE será entregue a cada participante e outra ficará com o professor pesquisador.

Algumas informações importantes acerca da pesquisa: sua participação é voluntária, podendo desistir a qualquer momento da pesquisa, sem que essa decisão traga quaisquer danos à minha pessoa. Os dados serão mantidos em sigilo e ficarão sob a guarda do pesquisador ou junto ao PPGL. Assim, do ponto de vista físico, os riscos são inexistentes. Sob o ponto de vista intelectual, a trabalho poderá ser exposto à comunidade como forma de promover reflexões positivas acerca do ensino de línguas na escola.

Assim sendo, concordo voluntariamente, dando meu consentimento, sem ter sido coagido em momento algum.

Eu \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, declaro ter sido esclarecido sobre a pesquisa pelo professor José Vilson Martins Filho, bem como os riscos e benefícios que esta implica.

Comunidade Barro, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2014

\_\_\_\_\_  
 Eu, JOSÉ VILSON MARTINS FILHO, declaro ter fornecido todas as informações referentes à pesquisa ao informante. Maiores esclarecimentos sobre este estudo podem ser obtidos com o pesquisador através do endereço: RUA PEDRO VASCONCELOS, 47, LIBERDADE, BOA VISTA, RR. TELEFONE: (95) 81116761

## ANEXO C – Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos

|  MINISTÉRIO DA SAÚDE Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa CONEP<br>FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS  |  |   |  |
|---|--|---|--|
| 1 Projeto de Pesquisa:<br>A LÍNGUA QUE EU EMPRESTE: VAR ANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO ENTRE OS MAKUX  |  | 2 Número de Participantes da Pesquisa:<br>20  |  |
| 3 Área Temática:  |  |   |  |
| 4 Área do Conhecimento:<br>Grande Área 7 Ciências Humanas, Grande Área 8 Linguística, Letras e Artes  |  |   |  |
| <b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>  |  |   |  |
| 5 Nome:<br>José Vison Martins Filho   |  |   |  |
| 6 CPF:<br>978 699 707 78  |  | 7 Endereço (Rua, n.º):<br>PEDRO VASCONCELOS L BERDADE BOA V STA RORA MA 69309105  |  |
| 8 Nacionalidade:<br>BRASILEIRO  |  | 9 Telefone:<br>(95) 8111 6761   | 10 Outro Telefone:                       |
|   |  |   | 11 E-mail:<br>josevison.prof@hotmail.com |
| 12 Cargo:<br><i>Aluno</i>   |  |   |  |
| Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo. |  |   |  |
| Data: <i>02 / 09 / 2014</i>   |  | <br>Assinatura  |  |
| <b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>   |  |   |  |
| 13 Nome:<br>Universidade Federal de Roraima UFR   |  | 14 CNPJ:<br>34 792 077/0001 63  | 15 Unidade/Orgão:                        |
| 16 Telefone:<br>(95) 3621 3179  |  | 17 Outro Telefone:  |  |
| Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.  |  |   |  |
| Responsável: <i>ROBERTA CARLY DE ANDRADE</i>  |  | CPF: <i>548848889-89</i>  |  |
| Cargo/Função: <i>COORDENADORA GERAL</i>   |  |   |  |
| Data: <i>02 / 09 / 2014</i>   |  | <br>Coordenadora<br>Matrícula: SUAP/11057547<br>PPOL/UMRR |  |
| <b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>   |  |   |  |
| Não se aplica   |  |   |  |

## ANEXO D – Declaração do Tuxaua da comunidade Barro.

**TERRA INDÍGENA RAPOSA SERRA DO SOL  
REGIÃO SURUMU – MUNICÍPIO DE PACARAIMA  
CENTRO REGIONAL 15 DE ABRIL  
COMUNIDADE INDÍGENA BARRO**

**DECLARAÇÃO DE TUXAUA**

- RANI  APOSENTADORIA  
 SALÁRIO MATERNIDADE  DECLARAÇÃO DE RESIDÊNCIA  
 DECLARAÇÃO DE CONVÍVIO MARITAL

OUTROS: Autorização

Eu **Reginaldo de Lima Bonifácio** tuxaua da comunidade Indígena **Barro**, Terra Indígena **Raposa Serra do Sol**, Região de **Surumu**, Município de **Pacaraima**, nascido em **20/06/1978**, Rg. **183.229 SSP/RR**, expedido em: **16/09/1996**, CPF **662.879.362-15**, Declaro para fins de direitos e efeitos legais que o (a) professor **José Vilson Martins Filho**, pelo Mestrado em Letras da Universidade Federal de Roraima está autorizado a realizar no mês de Novembro de 2014, uma Pesquisa Intitulada "A Língua Que Eu Emprestei" Variantes do Português Brasileiro entre os Macuxis. A autorização dar-se diante do acordo entre os membros comunitários locais.

"Declaro estar ciente de que qualquer declaração falsa implicará nas penalidades previstas no art. 299 do Código Penal."

*Art. 299 – Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita, com o fim de prejudicar direito, criar obrigação ou alterar a verdade sobre fato juridicamente relevante: Pena – reclusão, de um a cinco anos, e multa, se o documento é público, e reclusão de um a três anos, e multa, se o documento é particular.*

Comunidade Barro, 25 de Agosto de 2014.

*Reginaldo de Lima Bonifácio*  
TUXAUA

*Reginaldo de Lima Bonifácio*  
Tuxaua Comunidade Barro  
Surumu/RR

Testemunhas:

Nome: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

ANEXO E – Declaração do Centro Indígena e Cultura Raposa Serra do Sol  
(CIFCRSS).

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que o Conselho Diretivo do Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol, na figura da professora e Coordenadora Pedagógica Maria Deolécia Monteiro da Silva aceita realização da pesquisa intitulada "A língua que eu emprestei": variantes do português brasileiro entre os makusi, do professor José Vilson Martins Filho, pelo Mestrado em Letras, da Universidade Federal de Roraima, a realizar-se no mês de novembro de 2014, no Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol.

Atenciosamente,

*P/ M<sup>o</sup> Alcinda M. Constantino*

PROFESSORA MARIA DEOLÉCIA MONTEIRO DA SILVA –  
COORDENADORA PEDAGÓGICA DO CIFCRSS

(VILA DO SURUMU), 25 DE AGOSTO DE 2014  
COMUNIDADE BARRO,

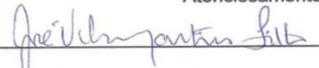
## ANEXO F – Ofício encaminhado à FUNAI.

Boa Vista, 26 de maio de 2014

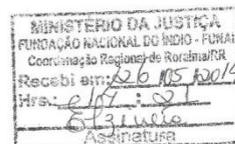
Ao Senhor Riley Barbosa Mendes, Coordenador Regional Substituto da  
Coordenação da FUNAI – Boa Vista – RR

Eu, José Vilson Martins Filho, aluno matriculado no Mestrado em Letras da  
UFRR, matrícula nº 201312307, venho solicitar a V.Sª permissão para realizar  
pesquisa intitulada **“A língua que eu emprestei”: Variantes do Português  
Brasileiro entre os Makuxi**, na Comunidade Barro, Surumu, com alunos do  
Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol, nesta escola, na  
Terra Indígena raposa Serra do Sol.

Atenciosamente,



José Vilson Martins Filho



## ANEXO G – TEXTO 14

01. Um dia um pescador do povo wapixana foi para a pescaria na  
02. terra indígena Raposa Serra do Sol, que fica localizado no  
03. extremo norte do estado de Roraima, é um lugar que é  
04. banhada pelos rios mau, cotingo, Surumu, itacutu e miang.  
05. Ele sabia que esse lugar é tão rico de peixes de todos os  
06. tipos, como ele é bom de flexa, todo peixe que aparecia ele  
07. flexava e quando flexou um peixe muito grande ficou muito  
08. alegre, por que ele iria comer uma gostosa damorida de peixe  
09. aima preparado com pimenta kanaimé e cariru, cozida por  
10. sua esposa para saborear com beiju e o gostoso caxiri do  
11. povo wapixana.

## ANEXO H – TEXTO 9

## INDIO PESCADOR

01. Em um Rio chamado águaazul, Andava um indigena  
02. pescando, ele passou o dia todo mais não conseguil  
03. nada de peixe. O indígena ia voltando para sua casa muito  
04. triste, e ele olhou para o rio e disse? Esse enorme rio não tem  
05. nada está muito pobre. No momento que ele expressou está  
06. palavra, Apareceu no meio do rio um grande peixe chamado  
07. de (Aima), e o indio com a sua flexa ele amirou no olho do  
08. peixe logo, logo o animal morreu e o indio leva para sua  
09. casa. Ao chegar, disse a sua mulher – mulher aquele bonito  
10. rio arrodado de arvores quase não conseguia nada. A  
11. mulher tratou o peixe fiz o preparo e logo saborearam com  
12. muita alegria:foi assim que o indio pescador fez a sua mulher  
13. fica feliz.

## ANEXO I – TEXTO 19

## HISTORIA DE INDIOS E TUBARÃO

01. Era uma vez, um índio que vivia na floresta, e resolveu a
02. caçar. No dia seguinte pegou a sua flexa e o seu arco.
03. Resolveu pegar o tubarão no rio, perto de uma floresta,
04. o índio atirou á flexa sobre o tubarão e conseguiu captura-
05. la. O tubarão estava pesada e cortou de pedacinho e
06. conseguiu a levar e chegando em sua casa, avisou, sua
07. comunidade e convidou para comemorar, churrasquea o
08. tubarão que conseguiu mata com sua flexa. Todos os
09. convidados comemoram comeram, e, depois se despediram
10. dona da casa. E o índio ficou felizes até hoje o índio vive
11. assim.

## ANEXO J – TEXTO 8

01. A figura mostra que na margem de um rio tem um indio,  
02. flexando um grande peixe. quando por sua ves o indio  
03. andava pescando, e encontrou um peixe que, estava subindo  
04. para desova. na verdade o indio esta pescando e não havia  
05. conseguido nada então por sua sorte que encontrou esse  
06. grande peixe e o matou, por que antes eles não tinha a linha  
07. de pesca e ne a tararafa e o malhador.

## ANEXO K – TEXTO 4

Historia de um Peixe e o homen.

01. Era uma vez o homem saiu para pescar no rio perto de uma  
02. floresta derrepente aparece um peixe tão grande, que o  
03. homem não tinha o que fazer pegou sua flexa e apontou  
04. no rumo do jigante peixe, o índio se chamava Macunaíma  
05. apesar de estar tão sozinho na pescaria não ficava triste, e  
06. quando pegava peixe ele ficava muito feliz. E a sua vivencia  
07. era assim viver pescando para não deixar a sua cultura  
08. Indígena, pescando para a sua esposa fazer uma damorida,  
09. de peixe, e hoje em dia os indígena vivem de acordo com a  
10. sua cultura natural, não deixam de valorizar a sua cultura por  
11. que um dia isso vai servir para a sua identidade meu muito  
12. obrigado.

## ANEXO L – TEXTO 21

## O Caçador

01. Apesar da quantidade de pessoas que vivem em uma aldeia,  
02. nem todos são iguais, existia um índio que se chamava taylung.  
03. Desde de criança brincava de caçar passava o dia todo dentro  
04. da mata, sozinho, não era porque não gostavam dele ele era  
05. muito rápido caçador, sabido conhecia a sua área de ponta  
06. da mata. Um dia por curiosidade, saiu do seu território e entrou  
07. em uma área chamada Surumu uma terra sem qualquer  
08. conhecimento de pessoas. Era época de piracema quando os  
09. peixes estão ovados perto de um rio teve uma sensação  
10. estranha, atraente, que indicava a direção do rio. Aproximou-  
11. se dele viu um enorme peixe o- atraia , direcio a arma ao seu  
12. rumo, quando ouviu uma voz dizer. ola – não faça isso – e o  
13. grande peixe, querendo que aquele local não fosse caçado  
14. por nem um caçador e o taylung voltou correndo a sua aldeia,  
15. assustado e nunca mais voltou lá.