

PORTUGUÊS BRASILEIRO EM USO POR PROFESSORES INDÍGENAS DO ESTADO DO AMAPÁ

Antonio Almir Silva GOMES

Universidade Federal do Amapá
almir@unifap.br

Resumo: este artigo trata do uso do português brasileiro por professores indígenas de diferentes grupos que atuam nas escolas indígenas localizadas em diversas regiões do estado do Amapá, extremo norte do Brasil. Aspectos de Fonética/Fonologia, Morfologia, Sintaxe e Textuais são observados sob uma perspectiva descritiva e constituirão a base para responder a alguns questionamentos que apresento. Argumento em favor da existência de regularidades em todos os níveis gramaticais no uso do português brasileiro por esse grupo específico de usuários. Mostro que as características inerentes aos textos manuscritos são replicados nos textos digitais. Além disso, mostro também que muito do que observado nos dados tem origem na forma como os usuários em questão adquiriram esta língua, já que são recorrentes, igualmente, entre usuários que a tem como primeira língua.

Palavras-chave: Português Brasileiro; Professor; indígena; uso.

1. Introdução

Wajãpi (Tupí-Guarani), Apalai (Karíb), Wayana (Karíb), Tiriyo (Karíb), Karipuna (Tupí-Guarani), Galibi Kalinã (Karíb), Galibi Maworno (Crioulo)¹. Esses são os povos indígenas que vivem em uma macro-região amazônica que compreende os estados do Amapá e do Pará. No caso deste último, mais especificamente a região norte do estado na área denominada Parque Nacional do Tumuquaque². Os referidos povos estendem-se por toda a região mencionada e, como comum à realidade brasileira, apresentam graus distintos de contato com a sociedade não indígena. Há casos de povos desta região, por exemplo, em que o contato tem permitido um avanço progressivo do português brasileiro (PB) sobre a língua indígena, de modo que atitudes das comunidades tem se intensificado no sentido de avaliar o impacto simbólico que tal avanço representa. De modo geral, é inegável a presença do PB nas diversas comunidades indígenas do Amapá, seja sob veiculação das emissoras de TV ou de rádio, seja sob o contato pessoal que as populações estabelecem com os não indígenas em virtude de negócios, etc. Há casos, todavia, em que, apesar da realidade vislumbrada, mantem-se na aldeia a utilização irrestrita da língua materna (L1) nas diversas atividades cotidianas. Com isso, delineiam-se dois cenários distintos: (1) a presença do PB no cotidiano da aldeia, o que gera certa concorrência entre L1 e PB (L2)³ e (2) a utilização irrestrita de L1, tornando-se L2 veículo de comunicação majoritariamente em ambientes externos à comunidade.

¹ Classificação conforme apresentada por Moore et. ali (2008).

² Ressalto que embora o título do artigo indique apenas os povos do Amapá estão incluídas no mesmo, também, dados produzidos por professores indígenas desta região paraense.

³ O leitor observará as representações L2 e PB referentes ao português brasileiro. Saliente-se que no primeiro caso refiro-me ao uso desta como segunda língua – em oposição a L1 como primeira língua – e, no segundo caso, refiro-me simplesmente à língua.

Diante dos cenários (1) e (2), há que se pensar no real papel da escola indígena. Novamente como comum no cenário nacional, há uma forte política de ingresso da escola – sob a égide de educação escolar indígena – nas comunidades. Com isso, inevitavelmente, cria-se a necessidade de L2, uma vez que, especialmente nos casos de turmas acima do 5º ano do Ensino Fundamental, há concomitantemente à figura do professor indígena, a figura do professor não indígena que, em alguns casos, não conhece a língua materna da comunidade onde atua. A escola, assim, torna-se, através das aulas de PB, uma das principais difusoras de L2 no seio da comunidade indígena. É sobre o uso desta língua que me deterei nas páginas seguintes, tendo o professor (indígena) como agente central. Para isso, analiso a produção textual de diversos destes no que confere a aspectos de Fonética/Fonologia, de Morfologia, de Sintaxe e de Lingüística Textual. Baseado nos resultados da análise, respondo tentativamente a alguns questionamentos que, ao longo de minha curta experiência na formação de professores indígenas licenciados para trabalhar linguagem nas comunidades indígenas do estado do Amapá, tenho feito, sendo o principal: *o que se pode fazer como professor de um curso desta natureza no sentido de aprimorar o uso do PB pelos referidos professores?*

2. O PB segundo expectativas oficiais

É fato que o uso da linguagem diz muito sobre nós mesmos. Sabemos que, sobretudo o que denominamos padrão ou culto, atribui a quem o utiliza valores ou prestígio social. Esse contexto, quiçá mundial, permite realidades, por exemplo, em que “o cidadão erudito aprecia a língua culta, que por sinal é o seu meio natural de comunicação, mas o trabalhador braçal, a empregada doméstica, os milhões de iletrados também o fazem” (Bortoni-Ricardo, 2006, p. 14). Os valores atribuídos ao uso do PB por seus falantes nativos devem ser os mesmos que os valores atribuídos a seus falantes não nativos, no caso em questão à usuários indígenas? Qual o papel da escola nesse âmbito? Nesta seção, discuto basicamente a concepção oficial para o ensino/papel da L2 na Educação Escolar (Intercultural) Indígena por considerar que o professor produtor dos textos analisados aqui é exatamente aquele que se tornará o meio para que tal concepção seja caracterizada. Numa perspectiva de análise de aspectos da estrutura do PB, como já mencionado na seção 1, observo os possíveis impactos do uso em questão na concepção assumida nos meios oficiais que tratam da Educação Indígena brasileira. No que confere à concepção oficial, tomo como orientação o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), documento do MEC que norteia as ações desta modalidade de ensino.

A seção em que se trata de Línguas no RCNEI indica basicamente três aspectos relacionados ao uso do PB na escola, estando o primeiro relacionado a “um dos meios de que as sociedades indígenas dispõem para interpretar e compreender as bases legais que orientam a vida no país, sobretudo aquelas que dizem respeito aos direitos dos povos indígenas” (RCNEI, p. 121). O segundo aspecto, por sua vez, refere-se ao uso do PB como maneira de tornar conhecida à sociedade nacional e a humanidade, as sociedades indígenas. Nesse sentido, assume-se que “os textos produzidos em língua portuguesa, ou para ela traduzidas, nas escolas e comunidades indígenas têm sido uma forma privilegiada de divulgação de conhecimentos tradicionais e de afirmação étnica” (RCNEI, p. 121). Além disso, em um terceiro aspecto, tem-se que o PB constitui-se regularmente a língua franca na comunicação entre diferentes grupos indígenas.

No que confere à aquisição do PB em sua modalidade escrita, o RCNEI indica sua necessidade como “defesa e possibilidade de exercerem sua cidadania e acesso a conhecimentos de outras sociedades. Sobre os diferentes registros do PB, menciona-se a coexistência em diversos contextos sociais de uma variedade padrão em contraste com outras variedades. Segundo o referencial, “a imensa maioria da população brasileira, entretanto, não conhece, não domina, não fala esta variedade” (RCNEI, p. 123). A escola (indígena ou não),

conclui, deve propiciar “a seus alunos o conhecimento da variedade padrão (RCNEI, p. 123). A pergunta que faço aqui é: *o uso do PB pelos professores do estado do Amapá atende aos critérios do que se entende por padrão?*”

3. O PB em uso

Esta seção constitui-se na ânsia de ilustrar o uso do PB pelos professores indígenas do estado do Amapá. Com tal ilustração, pretende-se na seção 5 deste artigo, intitulada “Algumas questões inerentes ao uso do PB”, responder à questão posta ao final da seção 2 que questiona a relação entre o PB usado pelos professores e o que se entende por modalidade padrão de uso do PB.

O corpus utilizado para responder às perguntas feitas acima provem de produções textuais (aproximadamente 50) de professores que atuam(rão) nas escolas indígenas do referido estado ocorridas durante etapas de formação. Os professores em questão são alunos do curso de Licenciatura Intercultural Indígena (LII) que funciona no município do Oiapoque/AP sob responsabilidade da Universidade Federal do Amapá. Tal curso, com duração de quatro anos, funciona nos períodos de férias escolares e permite a seus acadêmicos⁴ – após alguns semestres de formação geral – optar por ‘especializar-se’ em Ciências Exatas e da Natureza, Ciências Humanas ou Linguagens e Códigos. Interessa-me apresentar aqui algumas particularidades de uso do PB no que confere ao texto escrito destes professores, mais especificamente em seus aspectos Fonético/Fonológico (3.1); Morfológico (3.2); Sintático (3.3); Textual (3.4).

3.1. Aspectos de Fonética/Fonologia

Os aspectos mais comumente observados no corpus são a queda de consoantes fricativas desvozeadas em final de palavra, particularmente a glotal /h/ (1a-c) e a alveolar /s/ (2a-c).

(1a) ...ele precisa **esta** certo...

(1b) ...Com isso ele deve orientar e **valoriza** cada vez mais o saber de cada criança...

(1c) ...que venha **desperta** curiosidade no aluno.

(2a) ...o que seus antepassados utilizaram para **cura** o seu **pacientes**...

(2b) ...tornando-as **critica**, questionadoras, formadoras de suas próprias opiniões.

(2c) O professor tera uma grande preocupação para selecionar os **conteúdo**...

O fenômeno de queda dos segmentos fricativos acima em posição de coda de sílabas finais parece bastante comum, já que ocorre até mesmo entre indivíduos que tem o PB como L1. Esse fato pode, hipoteticamente, justificar os dados em questão, considerando-se o processo de aquisição ao qual seus produtores foram submetidos. Não se trata, por exemplo, de pensar que não produzem os referidos segmentos como analogia aos segmentos existentes em L1. Línguas como Tiriyo (cf. Meira, 1999, p. 30) e Wajãpi (cf. Jensen, 1989, p. 14), por exemplo, apresentam em seu conjunto de segmentos consonantais tanto /h/ quanto /s/. Um

⁴ Ressalte-se, de antemão, que (i) este curso é ofertado exclusivamente para indígenas e (ii) em sua totalidade tais professores tem como L1 uma das diversas línguas indígenas mencionadas na seção 1 deste artigo. A asserção (i) implica em compreender que nenhuma parte do corpus tem como autoria professor não indígena.

fato, contudo, que não pode ser explicado por analogia ao que comumente é atestado entre falantes nativos do PB é a posição do sintagma marcado por /s/.

Usuários nativos de PB marcam em um sintagma nominal (SN) o /s/ correspondente a número no determinante do sintagma, de modo que o núcleo permanece sem marcação. Isso é o que ocorre em (2b-c). Todavia, não é o mesmo que ocorre em (2a), em que a marcação se dá exatamente no núcleo do SN. Desta forma, parece ser entre os professores indígenas mais aleatória a utilização de /s/ no sintagma, se comparada ao que ocorre entre falantes do PB.

A opção por marcar com /h/ ou /s/ apenas um elemento do SN se estende, também, à coordenação de sintagmas, conforme ilustram os dados (1b, 2b), repetidos abaixo. Novamente, pode-se compreender o emprego aleatório das marcas, já que em (1b) o autor emprega /h/ no primeiro sintagma, ao passo que em (2b) outro autor emprega /s/ concomitantemente no segundo e no terceiro sintagma.

(1b) ...Com isso ele deve orientar e **valoriza** cada vez mais o saber de cada criança...

(2b) ...tornando-as **critica**, questionadoras, formadoras de suas próprias opiniões.

3.2. Aspectos de Morfologia

Embora se possa dizer que os mecanismos observados no item 3.1 são representativos de Morfologia, optei por tratá-los como aspectos de Fonética/Fonologia por considerá-los relevantes ao processo de aquisição de fonemas de L2. Aqui, apresento como relevante a ausência de determinantes em SNs (3) e a ausência de concordância entre sintagmas quando da coordenação de sentenças (4-7).

3.2.1. Ausência de Determinantes em Sintagmas Nominais

(3a) ...essas historias geralmente mantem relações com **o** historia de outros povos...

(3b) Trazer **o** velhos para contar historias e mitos na sala de aula.

(3c) Não deixar de falar **o** própria língua pelas crianças, jovens e adultos.

A ausência de determinantes atestada em (3) indica a produtividade de SNs nus nos textos analisados. Esse tipo de construção favorece uma interferência de **o** na concordância de sintagmas, ou seja, onde ocorre haverá preferência por estabelecer concordância em todos os sintagmas presentes na sentença. À seguir, refiro-me especificamente a questões de concordância.

3.2.2. Concordância entre sintagmas

Quanto à concordância no domínio da sentença, atesta-se preferência por marcar apenas uma sentença, conforme os exemplos abaixo:

(4a) [É importante porque as duas culturas estão relacionadas entre si], [**um** necessita da
S₁ S₂
outra...]

(4b) [Aí esta grande preocupação dos professores indígenas] [que já **entende** a mudança]
S₁ S₂

(4c) [A ação pratica que a escola tem] [a contribuir na comunidade] [são varias,] [uma delas
 S₁ S₂ S₃ S₄
 é...]

Os dados (4b) e (4c) mostram uma tendência bastante comum no que se refere ao emprego de concordância entre sentenças: aplicação deste mecanismo gramatical entre sentenças e/ou sintagmas mais próximos. Em (4b), o verbo de S₂ deveria concordar com o objeto de S₁. Entretanto, o autor estabelece uma relação de concordância com o objeto de S₂. O mesmo ocorre em (4c), em que S₃ deveria concordar com o sujeito de S₁ e, no entanto, concorda com o sujeito de S₄.

Em textos maiores essa tendência também se confirma, o que me permite concluir que concordância entre constituintes e/ou entre sentenças é condicionada por princípio de proximidade. Em (5) abaixo, o predicado de S₂ estabelece relação gramatical com o predicado de S₁ – controlador da sentença – todavia, dado aos sintagmas próximos a ele, a concordância entre os mesmos (S₁, S₂) não ocorre. O mesmo pode ser dito na coordenação de S₂ e S₃ em que o predicado é submetido ao mesmo princípio. O princípio de proximidade relacionado à concordância entre sintagmas e sentenças parece tão forte que permite S₄, provavelmente por analogia ao que ocorre com os predicados anteriores.

(5) [Faria uma pesquisa com os alunos, [pediríamos para os idosos [contarem uma historia
 S₁ S₂ S₃
 sobre a origem do nosso povo, [escreveríamos a historia [e faríamos desenhos [e colaria na
 S₄ S₅ S₆
 parede [para que eles não esquecessem.
 S₇

O texto em (5) permite-nos observar, em relação à concordância, a preferência por produzi-la no predicado da sentença. É nesta categoria gramatical que são realizados prioritariamente os mecanismos de concordância e, conforme já mencionado, justifica seu emprego o numero do argumento mais próximo. Com isso, fica claro que a categoria gramatical *numero* é aquela que mais corrobora com os mecanismos de concordância inerentes ao uso do PB por professores indígenas do estado do Amapá.

No que se refere à ordem de constituintes, observa-se que embora os dados (4) a (5) apresentem recorrência do emprego de concordância linearmente da esquerda para a direita, é possível encontrar casos em que a direção do processo é oposta, ou seja, ocorre da direita para a esquerda, como em (6).

(6a) Outra questão que, Educação Escolar Indígena tinha como desafio era, como os alunos daquela época **ia** continuar seus estudos, pois era um desafio na época.

(6b) Atualmente a Educação Escolar Indígena, está um pouco **avançado**, mas algumas aldeias permanecem no mesmo processo o ensino de 1^a a 4^a serie.

Em (6a) o argumento que controla (*controller*) a concordância presente no verbo é **os alunos** mas, pelo princípio da proximidade, a concordância toma como *controller* o SP **daquela época**. 6b, por sua vez, mostra que como o *controller* **Educação Escolar Indígena** da concordância fica distante, então não se emprega tal mecanismo gramatical.

3.3. Aspectos de Sintaxe

Os aspectos sintáticos observados no uso do PB pelos professores do estado do Amapá são descritos abaixo:

3.3.1. Não apagamento de copia (argumento): trata-se da **reiterada** marcação de argumentos correferentes – sujeito e/ou objeto – na sentença, conforme ilustrado nos exemplos em (7).

(7a) [...as sociedades_{S1}, apesar de distintas uma das outras] [**elas**_{S2} possuem relação_{S3}] [seja **ela**_{S3}
por intermédio da cultura...]

(7b) [Os ...⁵ não sabia a escola aquele tempo] [porque **eles**_{S2}, vivia só **eles**_{S2} na aldeia].
S₁ S₂

(7c) [Depois a **FUNAI**_{S1} fui contato com o povo indígena...], [aí a **FUNAI**_{S2} fez só uma escola]
[para atender tudo...]
S₃

(7d) [Essa Educação Escolar Indígena – EEI, foi iniciado por uma Fundação Nacional do Índio – FUNAI,]
S₁
[que na época **essa fundação** era responsável pela Educação Indígena].
S₂

A sentença (7a) ilustra bem o mecanismo que desencadeia a realização de argumentos correferentes. Trata-se de estratégia sintática para evitar posições argumentais vazias. Assim, justifica-se o emprego do pronome **elas** na posição argumental de sujeito de S₂ correferente ao sujeito de S₁ **sociedades**; o mesmo se pode dizer para o pronome **ela** na posição argumental de objeto de S₃ correferente ao objeto de S₂ **relação**. Esta estratégia, bastante regular nos textos analisados, apresenta duas peculiaridades, observáveis em (7b) e (7c-d).

No primeiro caso – (7b) – tem-se que a realização do argumento correferente não se restringe à sentenças distintas. O pronome *eles* encontra-se no domínio de uma única sentença. No segundo caso – (7c-d) - o argumento é realizado por um nome nas duas posições de sujeito. Não ocorre a substituição de um nome por um pronome, embora comum, como em (7a), repetida abaixo. Nesta, o sujeito da sentença é realizado por um nome, contudo, quando da necessidade de mencioná-lo novamente o autor opta por substituí-lo por um pronome. Assim, o pronome [elas] substitui o nome [sociedades], como ilustrado abaixo:

(7a) ...as sociedades apesar de distintas uma das outras [~~as sociedades~~] **elas** possuem relação seja **ela** por intermédio da cultura...

3.3.2. Não preenchimento de argumentos: em 3.3.1 mostrei o emprego de duplicação de argumento como estratégia utilizada para evitar posições argumentais vazias. Embora o exemplo (7a) indique a possibilidade de que essa estratégia seja empregado com objeto, concebe-se mais prototípica sua ocorrência com o sujeito em algo que pode ser considerado

⁵ As reticências substituem o nome de um povo específico mencionado no texto original e que, por questões éticas, não foi reproduzido no fragmento textual utilizado.

sujeito duplo. No caso do objeto, mostro abaixo que é comum sua não realização fonológica na sentença, especialmente quando se trata de contextos com mais de uma sentença.

(8a) Para aprender escrever a nossa própria língua para não esquecer [OBJ = \emptyset], porque é muito importante a língua materna.

(8b) Realizar uma pequena pesquisa junto com os alunos e mostrar como são utilizadas ciências naturais. Também explicar como funciona [OBJ = \emptyset] e preservar as culturas.

(8c) E também ensina mais a língua português para poder explicar bem modo de vida [OBJ = \emptyset] para não indígena.

Os dados acima mostram que diferentemente do que ocorre com o sujeito – em que se mantém sua posição argumental preenchida por uma forma fonológica – quando se trata de objeto, o mais comum é deixar sua posição vazia nas sentenças distintas da sentença principal. Assim, tem-se que \emptyset indica nos exemplos acima uma posição argumental vazia.

3.3.3. Projeção de núcleos: considerando-se núcleo de projeção itens lexicais com valor nominal [+N], verbal [+V], adjetival [+ADJ] e/ou preposicional [+PREP], refiro-me apenas à utilização deste último pelos produtores do corpus aqui analisado, já que é nesse núcleo que se pode identificar maior variação sintática.

(9a) Então a escola tem como sistematizar esses conhecimentos visando **para** assegurar e fortalecer a nossa alteridade.

(9b) Mostra para os alunos **de** como a natureza é importante para nossa vida.

(9c) **No** texto educação indígena na escola fala que a educação sempre cria algo novo...

(9d) levar **aos** alunos conhecerem a importância e aplicar no currículo escolar.

(9e) Verificar a situação da língua e \emptyset a cultura;

(9f) Fazer um filme com os alunos \emptyset como viviam os antepassados.

Três aspectos relacionados ao núcleo [+PREP] são observáveis nos dados em (9). O primeiro refere-se ao emprego inadequado da preposição, como em (9a-b). Em (9a), a preposição **para** ocupa lugar da preposição **a**, enquanto que em (9b) a preposição **de** não é cabível na estrutura sintática da sentença, já que a sentença **como a natureza é importante para nossa vida** constitui-se complemento direto da sentença principal. O segundo aspecto relacionado ao núcleo [+PREP] é seu emprego no lugar de determinante, como em (9c) e (9d) que ocupam respectivamente o lugar de **o** e **os**. Finalmente, o terceiro aspecto refere-se ao não emprego do núcleo em questão. Posições sintáticas que deveriam ser preenchidas por [+PREP] não o são, como em (9e) e (9f).

No geral, os dados em (9) indicam a tentativa de emprego de núcleos [+PREP] no texto em PB produzido pelos professores indígenas do estado do Amapá. Contudo, fica claro que, diferentemente do que ocorre com o emprego dos outros núcleos sintáticos, ainda não há um uso regular desse, fato que permite delimitar o seguinte cenário: (i) preposições são empregadas com mesmo valor de determinantes ou (ii) não são empregadas. Disto decorre um fato maior que consiste em empregar ou não o núcleo [+PREP]. Assim, pode-se dizer que o

sintagma preposicional é aquele dentre os citados no início desta seção que mais comumente apresenta particularidades de uso quando se trata de sua função sintática na sentença.

3.4. Aspectos de Linguística Textual

Tratar os textos a seguir sob a perspectiva da Linguística Textual (LT) é, antes de tudo, uma opção pessoal, já que poderia fazê-lo considerando-se outras perspectivas, como as da Pragmática, Análise do Discurso, etc. Como o objetivo do artigo é o uso do PB sob uma perspectiva da estrutura gramatical, tem-se que a LT atende melhor aos mesmos. Nesse sentido, descrevo na seção (3.4.1) a utilização dos sinais de pontuação no texto e, conseqüentemente, seu impacto no conceito de coesão (3.4.2). O conceito de coesão é adotado aqui como aquele que “diz respeito ao modo como os constituintes textuais se encontram explicitamente interligados” (cf. Koch, 1989a, 2008).

3.4.1. Uso de sinais de pontuação

Conforme ilustro nos textos abaixo, a estratégia principal que os professores/alunos da LII utilizam para criar uma tessitura textual é a justaposição de sentenças.

- (10a) ...Para isso é preciso pesquisar com pessoas da comunidade que viveram em
L2 diferentes épocas. É preciso também que o professor busque organizar sua aula através
L3 de elementos que os alunos já conhecem como: pesquisa debate etc.
- (10b) O professor tem que observar o modo de vida do aluno com outras comunidade que
L2 estão ao seu redor, se há intercambio entre eles, nesse processo ele ira estimular
L3 debates para que eles identifique algo que está certo ou errado e que eles saibam que
L4 em outras parte possui localidades com modos de vida diferentes.
- (10c) O professor deve antes de preparar, planejar as aula de historia, selecionar
L2 criticamente todos os materiais existente na escola, na comunidade, discutir com os
L3 professores, pedagogos, Diretora e pais de aluno, o que já existe e juntamente com
L4 todo esse grupo buscar produzir algo novo, considerando diversidades cultural
L5 existente na sua região.

A coordenação de idéias, sem pontuação e sem conectores textuais, simplesmente por justaposição de sentenças observada sobretudo nos exemplos (10b-c) tem impacto direto no uso dos sinais de pontuação, particularmente do ponto (.) e da vírgula (,). Estes dois sinais de pontuação são utilizados como equivalentes. Assim, identifica-se nos textos a vírgula exercendo, freqüentemente, função de ponto.

Em (10a), onde se constata a utilização do ponto como mecanismo de coesão que interliga a idéia iniciada na L1 com a idéia iniciada na L2, pode-se constatar, igualmente, a ausência de vírgula nos dois últimos sintagmas de L3. A utilização da vírgula na L2 do texto (10b) cumpre função de ponto. (10c) demonstra o uso da vírgula como recurso de justaposição de idéias, independentemente da quantidade.

No geral, compreende-se que, embora haja preocupação com o emprego dos sinais de pontuação, parece ser aleatório tal uso. Em sua ausência, é utilizada como elo de ligação de sentenças a conjunção *e*, como se pode atestar em 10b (L3) e 10c (L3). O emprego de outras conjunções é menos recorrente nos textos.

Exemplos como (10c) permitem-me voltar novamente no que fora discutido como aspecto sintático (cf. 3.3) para compreender que o uso da vírgula implica, também, na possibilidade de apagamento do sujeito e, com isso, de não realização de argumento correferente, já que ao considerar (3.3.1) deveria ocorrer algo como abaixo:

- (11) O professor deve antes de preparar, planejar as aula de historia, **ele deve** selecionar
 L2 criticamente todos os materiais existente na escola, na comunidade, **ele deve** discutir
 L3 com os professores, pedagogos, Diretora e pais de aluno, o que já existe e juntamente
 L4 com todo esse grupo **ele deve** buscar produzir algo novo, considerando diversidades
 L5 cultural existente na sua região.

Uma explicação para a ausência de marcação de sujeito correferente em (10c), no caso em questão, deve-se à estrutura sintática distinta daquelas atestadas em (3.3). Naquelas, bem como em (10b), há a necessidade de realizar apenas o sujeito correferente. Aqui, como destacado, trata-se de um contexto no qual se teria que realizar, além do sujeito, o verbo. O autor opta por manter apenas o complemento solicitado pela sentença matriz. Esse fenômeno atestado com o sujeito ocorre também com outros constituintes da sentença. Vejamos o exemplo abaixo:

- (12) O desenvolvimento das atividades é uma grande momento de ajudar o alunos em
 relação a historia,
 L2 para resgatar as culturas tradicionais e também preservar para os novos futuros alunos.

Considerando-se o que observado no item (3.3.1) poder-se-ia esperar no texto (11) a linearização do predicado “é uma grande momento” no início da L2. Novamente, tem-se que, como se trata de mais de um item lexical, o autor opta por não fazê-lo. Com isso pode-se concluir que a linearização dos argumentos sujeito e/ou objeto correferentes, bem como de sentenças, em função anafórica é condicionada pela auto-suficiência dos mesmos. Quando da necessidade de realização de outro item lexical além do sujeito e/ou do objeto, não há a manutenção destes na sentença.

3.4.2. Elementos coesivos

A coesão textual nos textos analisados é, freqüentemente, mantida através de justaposição de sentenças, como já mencionado em (3.4.1). Nesse processo, torna-se produtiva sua não linearização através de anáforas (13). Catáforas como em (14) raramente são encontradas.

- (13a) Mandar aluno desenhar
 Levar **aluno** ver
 Mandar **aluno** escrever texto
 Mandar **aluno** explicar

- (13b) ...as sociedades apesar de distintas uma das outras **elas** possuem relação seja **ela** por intermédio da cultura...

- (14) ensinar caçar, lugar para fazer roça e calendário indígena. aprender cantar musica tradicional, dançar. **Isso** é aprendizado do meninos.

Os dois mecanismos sintáticos envolvidos na produção de anáforas são (i) a manutenção do mesmo item lexical nas diferentes sentenças (não apagamento do argumento), como em (13a) e (ii) substituição do argumento pelo item pronominal equivalente (13b). O emprego de catáforas também se realiza com o uso de formas pronominais (14). Como tal, esses mecanismos implicam na progressão textual, sinalizando “que o autor do texto está passando a um estágio seguinte de sua argumentação...” (Francis, 1994, p. 87 apud Koch, 2008, p. 38). No que se refere à recorrente ausência de sinais de pontuação, tem-se que os

mecanismos (i) e (ii) funcionam como marcadores do limite entre sentenças distintas, substituindo-os, portanto.

Finalmente, cabe observar que a justaposição de idéias com os recursos textuais analisados, bem como a forma como se utilizam os sinais de pontuação demonstra um registro da língua bastante próximo da oralidade em que se destaca a repetição do argumento – seja com a mesma forma lexical, seja com uma forma pronominal equivalente – e a conjunção *e* como elo de ligação entre sentenças.

4. O PB em uso: textos digitais

Entre os professores/alunos da LII uma prática comum é a utilização de computadores como meio para produção textual. Muitos dos textos produzidos por eles como atividade acadêmica são feitos diretamente nesse tipo de mídia. Com isso, se considerarmos as ferramentas automáticas de correção textual presentes no recurso em questão, deveríamos pressupor que os textos produzidos desta forma apresentariam maior proximidade com a modalidade padrão do PB em todos os seus aspectos lingüísticos descritos nas seções anteriores deste artigo. Todavia, não é o que acontece majoritariamente. Em outras palavras, os aspectos mencionados em (3) são recorrentes, também, nos textos digitais, conforme apresento sucintamente nos exemplos (15-23). A hipótese, inicial para esse fato é o que atestado na seção 3 reflete-se em questões de aquisição do PB escrito e não necessariamente de desvios causados por falta de atenção no momento de produção do texto, por exemplo.

4.1. Aspectos de Fonética/Fonologia

4.1.1. Sem /h/

(15) Por que é muito importante o diretor de uma escola **realiza** umas ações

4.1.2. Sem /s/

(16) Para preservar as **historia** de um povo

4.2. Aspectos de Morfologia

4.2.1. Ausência de Determinantes

(17) **o** Tempo para trabalhar com tudo isso é 3:00 horas.

4.2.2. Concordância entre sintagmas

(18) O livro na língua Português

4.3. Aspectos de Sintaxe

4.3.1. Não apagamento de copia (argumento)

(19) Nós professores que deve falar para comunidade, crianças e os idosos e nós devemos aproveitar enquanto estão vivos ainda.

4.3.2. Não preenchimento de argumentos

(20) Professor vai ao mato com alunos tirar arumã, no dia de sábado ou domingo Fazer preparação com ajuda dos pais para deixar pronto;

4.3.3. Projeção de núcleos

(21) Eu vou trabalhar gastando o tempo mais ou menos 3:00 hora de aula.

4.4. Aspectos de Lingüística Textual

4.4.1. Uso de sinais de pontuação

(22) São importantes porque serve para preservar as historia de um povo, repassando-a em geração para geração, tudo que é contado, cantado, a criança vai adquirindo os sons das palavras, a forma de se relacionar com a nossa sociedade, essa influência tradicionalmente vitaliza nossa língua.

4.4.2. Elementos coesivos

(23) É importante falar sobre a língua e cultura para as crianças, as comunidades, as lideranças e os professores indígenas sobre as importâncias da língua e cultura, por que a língua e cultura são importantes para o nosso cotidiano, através da língua que se comunicamos e a cultura também importante e não pode morrer nossa cultura.

5. Algumas questões inerentes ao uso do PB

As questões apresentadas acima acerca do uso do PB por professores indígenas do estado do Amapá serão, certamente, aquelas que permearão o ensino na modalidade escrita desta língua como L2 aos alunos das escolas indígenas nas quais tais professores atua(rão). Em síntese, os referidos alunos adquirirão uma modalidade do PB que não condiz com o que se considera “Padrão” dessa língua, já que aquela apresenta particularidades em relação ao uso de sinais de pontuação e dos diversos aspectos gramaticais mencionados. Se tomarmos isoladamente o fragmento presente no RCNEI, já mencionado na seção 2 deste artigo, que indica que

“o papel da escola indígena no que se refere ao ensino de língua portuguesa é possibilitar que o aluno continue a se expressar na variedade local do português, garantindo ao mesmo tempo, que ele tenha acesso ao português padrão oral e escrito”. (RCNEI, p.123)

ou, da mesma forma, a idéia de que

“a escola é norteada para ensinar a língua da cultura dominante; tudo que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado”. (Cf. Bortoni-Ricardo, 2008, p. 14)

Poderíamos pensar o PB em uso ilustrado ao longo do artigo como uma modalidade que dever ser suplantada no âmbito escolar, sob a possibilidade de não termos na escola

indígena o cenário pensado no RCNEI. Igualmente, de incorrerem no risco de não eliminar o “código defeituoso” a que o fragmento extraído de Bortoni-Ricardo (op. cit) faz referência. Ambos os cenários, tornam-se insignificantes, contudo, quando se pensa na escola indígena em suas mais diversas perspectivas, dentre as quais destaca-se o fato de ser a escola indígena um sistema diferenciado de ensino e de aprendizagem e constituir-se de populações cuja L1 não é o PB. A discussão, portanto, não deve se concentrar na questão de quem deve prevalecer na escola indígena (PB coloquial ou culto), mas na aplicação desta língua nos mais diversos contextos sociais em que se fizer necessária.

A análise dos aspectos gramaticais mostra a competência de uso do PB em sua modalidade escrita. Tomada em conjunto, tal competência indica, sobretudo, a habilidade dos professores indígenas do estado do Amapá com o PB enquanto L2. Problemas maiores que poderiam comprometer a qualidade deste uso, como incoerência, não desenvolvimento de idéias não foram mencionados exatamente porque não ocorrem significativamente no corpus analisado. Com isso, sabe-se que o princípio da comunicação ativa está mantido. Os aspectos gramaticais apresentados na seção 3 constituem-se, portanto, secundários. Pensar em mudança implica em considerar esta como intrínseca à sociedade nacional no sentido de entender que ao usar o PB como L2 os professores indígenas a impregnam com aspectos particulares e não no sentido de pensar que o uso de L2 deva ser direcionado obrigatoriamente ao que se considera padrão.

Finalmente, eu respondo à pergunta feita na Introdução deste artigo (*O que se pode fazer como professor de um curso de LII no sentido de aprimorar o uso do PB?*) ao assumir que a preocupação do referido professor não deve ser com a produção (ou não) de concordância, de sinais de pontuação e todos os outros aspectos gramaticais mencionados. Trata-se de questões secundárias. Ao contrário, o professor deve preocupar-se em desenvolver cada vez mais nos usuários em questão a habilidade de argumentação. Com atitudes como essa, os objetivos mencionados no RCNEI serão atingidos mais rapidamente e de forma mais eficaz. O professor de EEI não deve ser um corretor de texto. Deve ser um incentivador que abre os horizontes de seu aluno, que lhe permite argumentar. Enfim, ser competente no uso do PB.

6. Considerações Finais

O PB utilizado pelos professores indígenas do estado do Amapá em muito se aproxima de diversas modalidades de PB utilizado por indivíduos que o tem como L1. Com exceção basicamente dos sinais de pontuação, os aspectos gramaticais mencionados são produzidos também por diversos grupos sociais não indígenas. A atenção que se dá a tais aspectos não deve ser idealizada como central no que se refere ao contexto indígena. Logo, a discussão jamais deverá ser a de que o PB apresentado neste artigo deve ser substituído por uma modalidade padrão. Ter-se-ia uma discussão vazia. Ao contrário, deve suscitar a necessidade de que os professores do estado do Amapá se tornem cada vez mais competentes no uso do PB como segunda língua. No contexto da produção acadêmica, um bom passo inicial será a intensificação da produção em PB utilizando-se como recurso as diversas modalidades de gêneros textuais disponíveis.

Finalmente, os dados neste artigo demonstram que o uso do PB no contexto analisado caracteriza-se não por peculiaridades fonético/fonológicas, mas por peculiaridades sintáticas e textuais, o que constitui-se por si só evidência para considerarmos o domínio do sistema gramatical dessa língua em sua modalidade escrita.

7. Referencia Bibliográfica

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística e Educação**. São Paulo: Parábola Editora, 2^a Ed, 2006.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)**. Brasília, Distrito Federal, 2006.

JENSEN, C. J. S. **O desenvolvimento histórico da língua Wayampi**. Campinas-SP, Editora da Unicamp, 1989.

KOCH, I. G. V. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Editora Contexto, 1989a.

MEIRA, S. **A Grammar of Tiriyo**. Doctoral Thesis. Rice University, Texas, 1999.

MOORE, D. et ali. **O desafio de Documentar e Preservar as Línguas Amazônicas**. Scientific American Brasil (Edição Especial), v.3, p.36-43, 2008.