

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE LETRAS E ARTES
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA

WALDENISE MARIAMARTINS GUEDES

LÍNGUAS EM CONTATO NO OIAPOQUE:
As Comunidades Indígenas Karipuna

Belém-AP
2005

WALDENISE MARIA MARTINS GUEDES

LÍNGUAS EM CONTATO NO OIAPOQUE:

As Comunidades Indígenas Karipuna

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística, área de concentração: O Português da Amazônia.

Orientador: Prof.Dr. Abdelhak Razky

Belém-AP
2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE LETRAS E ARTES
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA

LÍNGUAS EM CONTATO NO OIAPOQUE:
As Comunidades Indígenas Karipuna

Banca Examinadora

Prof. Dr. Abdelhak Razky (UFPA)

Prof. Dr. Manoel Alexandre Cunha (UFPA)

Prof. Dra Regina Cruz (UFPA)

Belém2005

FICHA CATALOGRÁFICA

Guedes, Waldenise Maria Martins

Línguas em contato no Oiapoque: As comunidades indígenas Karipuna/
Waldenise Maria Martins Guedes- Belém, PA: [s.n.], 2005.

Orientador: Abdelhak Razky

Dissertação de Mestrado- Universidade Federal do Pará. Centro de
Letras e Artes.

I. Lingüística 2. Português Amazônico 3. Bilingüismo. 4. Índios. Línguas
5. Língua materna. I. Razky, Abdelhak II. Universidade Federal do Pará.
Centro de Letras e Artes III. Título.

Às pessoas que direta ou indiretamente torceram por mim para que eu pudesse chegar ao final desta jornada.

À Isis, Rafaela e Victor, responsáveis pela motivação para recomeçar.

Agradecimentos

A Deus, por sempre me conceder novas oportunidades e me auxiliar na caminhada.

Ao meu pai (in memorian)...

À minha família...pela ausência

Aos índios da etnia Karipuna de todas as aldeias das Terras Indígenas Uaçá, em especial a Yanomami.

Ao Prof. Dr. Abdelhak Razky, meu orientador, pela paciência, pelas orientações precisas, pelas discussões.

Ao Prof. Dr. Antonio dos Martírios pelo incentivo e ajuda.

À FAMAP, por ter me concedido ficar ausente de meu local de trabalho para cursar este mestrado.

Às minhas amigas Marialva Ramalho e Waldenice Lima pela amizade e pela sinceridade ao desejarem ver este trabalho finalizado.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Ufpa.

Aos colegas de mestrado, pelos bons momentos que passamos durante a realização do curso.

RESUMO

Esta pesquisa está direcionada à análise da situação sociolingüística de cinco aldeias nas Terras Indígenas Uaçá no município do Oiapoque no Estado do Amapá: Espírito Santo, Taminã, Cutiti, Santa Isabel e Txipidon. Nesse contexto duas línguas estão presentes, quais sejam, língua crioula e língua portuguesa. O objetivo deste trabalho está centrado no reconhecimento da real situação sociolingüística desse espaço de lingüístico-geográfico, vislumbrando a língua materna da etnia, as comunidades, a situação dos sujeitos bilíngües, os usos sociais das línguas e situação escolar em contexto bilíngüe. A análise é embasada na concepção de diglossia sem estabilidade e de bilingüismo como fenômeno não estável, situado, com definição de sujeito bilíngüe relacionado ao contexto em que as línguas se encontram. A situação escolar é vista tendo por base os planejamentos lingüísticos de Hamel. Os dados são analisados sob a ótica da metodologia descritivo-interpretativa, com dados quantitativos auxiliando na descrição qualitativa da pesquisa. Moradores das cinco aldeias e professores índios e não índios fazem parte do corpus da pesquisa. Os resultados confirmam a língua portuguesa como a mais representativa, no repertório verbal das aldeias Santa Isabel e Txipidon e a língua crioula como língua materna de Espírito Santo, Taminã e Cutiti, aldeias de uma etnia em comum, a Karipuna.. Essas comunidades estão em conflito diglössico, com a língua portuguesa ocupando espaço da língua crioula em alguns domínios lingüísticos. Confirma-se o bilingüismo apresentado pelos falantes como relativo ao contexto, com graus diferenciados de bilingüidade em cada aldeia, considerando-se as quatro habilidades lingüística: compreender, falar, ler e escreve. Essa é a situação que deve ser considerada pela escola em seus planejamentos lingüísticos e não somente as diferentes línguas maternas das comunidades.

Palavras-chave: Bilingüismo; bilingüidade; línguas em contato; língua materna; diglossia; educação indígena.

ABSTRACT

This research is addressed to the analysis of the situation sociolinguistics of five villages in Reservation Uaçá in the municipal district of Oiapoque: Espírito Santo, Taminã, Cutiti, Santa Isabel and Tzipidon. In that context two languages are present, which are, Creole languages and language portuguesa. The objective of this work is centered in the recognition of the situation sociolinguistic of that space of languages, such as, verification of the communities' maternal language, situation of the bilingual subjects, social uses of the languages and school situation in bilingual context. The analysis is based in the diglossia conception without stability and of bilingualism as phenomenon no stable, located, with definition of bilingual subject related to the context in that the languages. The school situation is seen tends for base the linguistic plannings of Hamel. The data are analyzed under the optics of the descriptive-interpretative methodology, with quantitative data ainding in the qualitative description of the research. Residents of the five villages and teachers no Indians are part of the corpus of the research. The results confirm the Portuguese language as the most representative in the verbal repertoire of the villages Santa Isabel and Tzipidon and the Creole language like maternal language of Espírito Santo, Taminã and Cutiti. Those communities are in conflict diglössico, with the Portuguese Language occupying space of the Creole language in some linguistic domains. The bilingualism is confirmed presented by the speakers as relative to the context, with differentiated degrees of bilinguality in each village, they are that is the situation that should be considered by the school in their linguistic plannings and not only the communities' different maternal languages.

Word-key: Languages in contact; maternal language and second language; bilingualism; diglossia; indigenous education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I- Línguas em Contato.....	17
1.1. Bilingüismo e Diglossia.....	17
1.2. Do bilingüismo social ao individual.....	22
1.2.1. O bilingüismo: seus conceitos e suas classificações.....	22
1.2.2. Língua materna, segunda língua e língua estrangeira.....	32
CAPÍTULO II- Educação Escolar Indígena.....	34
CAPÍTULO III- Contexto da Pesquisa e Metodologia.....	46
3.1. O cenário da pesquisa – panorama das Terras Indígenas Uaçá.....	46
3.1.1. Os vizinhos étnicos dos Karipuna	46
3.1.2. Os Karipuna: suas origens e as aldeias de pesquisa.....	47
3.2. O estabelecimento da escola em Uaçá.....	52
3.3. Metodologia.....	55
3.3.1. O tipo de pesquisa e o método.....	55
3.3.2. As hipóteses.....	55
3.3.3. Os sujeitos da pesquisa e o registro dos dados.....	56

3.3.4. A categorização e a análise dos dados.....	59
CAPÍTULO IV-Análise de Dados.....	67
4.1. O Bilingüismo individual.....	68
4.1.1. A aquisição das Línguas.....	68
4.1.1.1. Aldeias do grupo Espírito Santo, Taminã e Cutiti.....	69
4.1.1.2 Aldeias do grupo Santa Isabel e Txipidon.....	72
4.1.2. A competência nas línguas.....	76
4.1.2.1. Aldeias do Grupo Espírito Santo Taminã e Cutiti.....	78
4.1.2.2. Aldeias do grupo Snta Isabel e Txipidon.....	84
4.2. Bilingüismo social.....	89
4.2.1. Os domínios lingüísticos.....	89
4.2.2. AA interação entre os falantes inter-aldeias.....	95
4.2.3. O enfoque escolar- a escola – um lugar especial para as línguas.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	114

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.....	60
Quadro 2.....	69
Quadro 3.....	69
Quadro 4.....	72
Quadro 5.....	73
Quadro 6.....	78
Quadro 7.....	80
Quadro 8.....	82
Quadro 9.....	83
Quadro10.....	83
Quadro 11.....	84
Quadro 12.....	86
Quadro 13.....	87
Quadro 14.....	87
Quadro15.....	88
Quadro 16.....	90

INTRODUÇÃO

No Estado do Amapá, no extremo norte do Brasil, encontramos cinco etnias indígenas: Waiãpi, Galibi do Oiapoque, Galibi Marworno, Palikur e Karipunas. A concentração da primeira é no município de Pedra Branca do Amapari; as demais, no município do Oiapoque. Além desses povos, temos aqueles localizados no Parque do Tumucumaque, com assistência da Funai e do Governo do estado amapaense.

No contato com indígenas do Oiapoque, um deles me chamou atenção, qual seja, os Karipunas. Esses índios não se concentram em uma única comunidade indígena; ao contrário, as aldeias estão localizadas em diversos lugares: ao longo da estrada BR-156, no Km 40 e 70, aldeias Piquiá e Estrela, respectivamente; no rio Oiapoque, aldeia Ariramba; no Igarapé Juminã, aldeia Kunanã ou Juminã. Porém, é em Uaçá (cf. mapa anexo), às margens do rio Curipi, no seu baixo e médio curso, que se encontra a grande maioria dos karipunas; temos então, entre outras, as aldeias Espírito Santo, Santa Isabel, Taminã, Cutiti e Txipidon (TASSINARI, 1994). Esta etnia e as últimas comunidades citadas constituem o foco deste estudo.

Os índios Karipunas são falantes da língua portuguesa e da língua crioula, esta também chamada Kheoul, crioulo ou, mais comumente pelos indígenas, patuá. Ambas estão presentes nas escolas das aldeias indígenas acima mencionadas.

Essa referência lingüística traz à tona algo que chama atenção nas aldeias em destaque: a língua materna (atual) desse povo. As informações são

divergentes tanto nas leituras sobre o grupo, quanto a partir de questionamentos junto falantes nativos. Na tentativa de esclarecimento, numa aproximação mais cuidadosa, quando interrogados sobre a sua língua materna, encontramos variabilidade de resposta pelos próprios índios, com duplicidade de escolha do sistema lingüístico: as línguas citadas se alternam nas respostas dependendo da aldeia para a qual os índios pertencem. Desta feita, surgem interrogações sobre a situação lingüística das comunidades em questão: monolingüismo ou bilingüismo? Se há bilingüismo, quem de fato é bilíngüe, a(s) aldeia(s) ou os falantes?

Diante de tais questionamentos, apresentamos como objetivo averiguar o uso das línguas crioula e portuguesa nas aldeias Espírito Santo, Taminã, Cutiti, Santa Isabel e Txipidon, a fim de conhecer as realidades sociolingüísticas do povo karipuna na área Uaçá. Para a efetivação deste objetivo procuramos: a) identificar qual(is) a(s) língua(s) faladas e em destaque em cada aldeia da etnia karipuna foco deste trabalho; b) esclarecer o binômio bilingüismo/ bilingüidade nas comunidades e entre os falantes; observar qual língua predomina – indígena e/ou portuguesa, nos diferentes domínios lingüísticos nas aldeias e quais as suas funções; c) verificar como a questão sociolingüística caminha para/no âmbito escolar, tendo em vista que a proximidade das aldeias pressupõe uma unidade lingüística entre elas; conseqüentemente deve existir a compreensão de que um amento de ensino único é eficaz para atender discentes de diferentes aldeias.

Apesar de as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena reconhecerem que “as sociedades indígenas apresentam um quadro complexo e heterogêneo em relação ao uso oficial da língua materna” a língua indígena, e ao uso e reconhecimento da língua oficial – o português” (MECSEF/DPEF,1993,p.11), a preocupação com a situação lingüística

(bilíngüe/multilíngüe) de comunidades tanto indígenas quanto de imigrantes não é a tônica no cenário da diversidade lingüístico-cultural no Brasil, ainda que as primeiras tenham amparo na Constituição Brasileira de 1988.

Pesquisas como de Jung (1997), Sánchez (1997) e Mello (2003) evidenciam a situação de línguas em contacto como uma relação de conflito diglósico, pois o fato de a língua da sociedade majoritária assumir papéis antes ocupados pelas línguas minoritárias não é visto como situação tranqüila em nenhum estudo dessa natureza. As causas subjacentes aos processos que culminam em monolingüismo em língua nacional somente preocupam organizações não-governamentais, o que gera um certo conflito político-social entre as sociedades indígenas e a sociedade envolvente, esta representada pelos órgãos responsáveis pela educação escolar indígena.

Para qualquer povo legitima a sua identidade, seja entre seus pares, seja em confronto com outros povos. O reconhecimento da língua materna do povo karipunas envolve questões profundas concernentes a sua identidade étnico-lingüístico-cultural e político-social. Por isso, a carência de estudos sobre as línguas em contato na área Uaçá que comprovem a unicidade ou a diversidade de sua língua materna, e a real identidade lingüística desse povo, evidenciam a importância desta pesquisa. Seu resultado se torna essencial na medida em que suscita discussões sobre planificação lingüístico-educacional para as escolas indígenas, dado o esclarecimento não só da língua materna da etnia, mas também do grau de bilingüidade de domínio efetivo nas línguas presentes nas aldeias, pelos sujeitos em questão.

As respostas devem, pois, contribuir, mais especificamente no Estado do Amapá, para o redimensionamento de diretrizes que norteiam o ensino-

aprendizagem de segunda língua e língua estrangeira, se assim a comunidade o desejar, estendendo-se ao planejamento de projetos de qualificação de professores índios e não-índios; os últimos compõem uma parcela significativa na educação escolar indígena na região – atualmente Ensino Médio e parte do Ensino Fundamental, e os primeiros se encontram ainda no processo de assumirem suas escolas indígenas – atualmente Alfabetização e séries iniciais do Ensino Fundamental.

A fim de atingir os objetivos, assim organizamos este trabalho:

Capítulo I – apresentamos conceitos relevantes para a pesquisa, tais como: quanto ao aspecto lingüístico: diglossia, bilingüismo, bilingualidade, língua materna, língua estrangeira e segunda língua, domínios lingüísticos.

Capítulo II – nesse momento falamos sobre o aspecto educacional: educação indígena (leis, decretos), programas de planejamento lingüístico.

Capítulo III – trazemos o contexto da pesquisa e nele o estabelecimento da escola. A compreensão do contexto é de fundamental importância, uma vez que é ele quem promove questionamentos sobre a situação sociolingüística da etnia e suas comunidades, entrelaçada à instituição escolar. Posteriormente, contemplamos a metodologia, apresentando nossas hipóteses a partir do questionamento inicial e dos objetivos. Nesse percurso mostramos os sujeitos da pesquisa, o registro dos dados e os encaminhamentos para a análise.

Capítulo IV – analisamos aqui as competências lingüísticas dos falantes a partir das habilidades de compreensão, de fala, de leitura e de escrita, tendo como objeto de análise as línguas crioula e indígena. Ao mesmo tempo, apresentamos os usos, as funções, os domínios, o “lugar” de cada língua estudada na comunidade. Ou seja, vamos do bilingüismo individual ao social. Também neste

capítulo temos a verificação de como os órgãos responsáveis pela educação indígena se posicionam e conduzem seu trabalho nas aldeias diante da diversidade lingüística.

Por último temos as Considerações Finais, com a retomada de toda a análise: os questionamentos apresentados na Introdução, a confirmação, ou não, da hipótese apresentadas, a consecução dos objetivos.

CAPÍTULO I

LÍNGUAS EM CONTATO

Mello (1999, p.17), ao se referir ao conhecimento de uma ou mais línguas pelo falante, facilita a compreensão do assunto quando, em seu trabalho, faz menção a duas perspectivas para se encaminhar pesquisas sobre o assunto: separa as pesquisas que tratam o bilingüismo na sociedade daquelas que estudam o bilingüismo individual. Segundo a autora, o primeiro tipo refere-se a questões como manutenção ou perda de uma língua de geração para geração, domínios sociais, comunicação intercultural, diglossia etc. Isto é, às mudanças que ocorrem na língua e no seu uso em relação à comunidade. Já o segundo tipo, o individual, diz respeito à competência e ao desempenho lingüístico, à interferência interlínguas, aos graus de fluência etc.

Todavia, é oportuno salientar que a linha divisória entre o bilingüismo individual e o social parece ser muito tênue, uma vez que é difícil separar o indivíduo do contexto no qual está inserido, pois a comunidade não existe separada de seus falantes. Determinadas questões analisadas em um trabalho de pesquisa sobre bilingüismo podem focalizar mais o social e menos o individual, porém, um subjaz ao outro, como é o caso das comunidades karipuna aqui em debate.

Ainda que tentemos seguir as perspectivas acima, a dificuldade em definir bilingüismo continua. Dependendo do foco de análise e da área do saber (psicolingüística, lingüística, sociolingüística, sociologia) as definições podem evidenciar origem, competência, uso, atitudes. Daí Kutnab-Kangas (1980) alegar não encontrar uma definição única que abarque todas as áreas. Começamos então tratando do bilingüismo na sociedade.

1.1. BILINGÜISMO E DIGLOSSIA

Obedecendo à tradição na descrição de sistemas lingüísticos, podemos iniciar citando os já consagrados trabalhos de Uriel Weinreich (1953); Charles Ferguson (1959) e J. Fishman (1967).

Numa situação de línguas em contato Weinreich, em sua obra *Languages in Contact* (1953), se refere à interferência de um sistema lingüístico em outro. Ou seja, esses sistemas são utilizados por um sujeito bilíngüe que faz uso alternadamente de uma língua e/ou outra, tratando, pois, o bilingüismo como um fenômeno individual.

Posteriormente, Ferguson (op.cit.), ao tratar do assunto, e olhando o bilingüismo como fenômeno social, apresenta o termo diglossia, com estabilidade, considerando, porém, as variedades lingüísticas de uma mesma língua. A essas variedades ele chamou de H (high variety – variedade alta) e L (low variety – variedade baixa). Para esse autor, a primeira é a variedade padrão, culta, em uso pelas camadas sociais elitizadas, escolarizadas. Já a segunda tem conotação de variedade popular, utilizada nos contextos familiares, informais. Ferguson acredita que a dualidade funcional das variedades é estabelecida pela comunidade, obedecendo-se a um padrão de distribuição complementar. Isso significa dizer que o falante torna-se passivo quanto à escolha e tem-se a idéia de convivência harmônica das variedades de uma mesma língua, cuja situação lingüística, ideal, poderia perdurar por muito tempo. Não há, então, sobreposição das funções; cada uma ocupa um lugar pré-estabelecido. Para a variedade “alta”, por exemplo, sermão na igreja, notícias pelo rádio, discurso político, aulas na escola, texto escrito. Para a

variedade “baixa”, conversa entre familiares, entre amigos. Ferguson assim define diglossia:

Uma situação lingüística relativamente estável, na qual, além das formas dialetais de uma língua (que podem incluir um padrão ou padrões regionais), existe uma variedade superposta muito divergente, altamente codificada (quase sempre gramaticalmente mais complexa), veiculando um conjunto de literatura escrita vasta e respeitada (...), que é estudada sobretudo na educação formal, utilizada no escrito ou num oral formal, mas não é utilizada na conversação comum em nenhuma parte da comunidade¹.

Fishman (op.cit.) redimensiona o conceito de diglossia e estabelece uma delimitação entre bilingüismo - perspectiva individual - e diglossia - perspectiva social. O autor concebe diglossia não somente como variedades de uma mesma língua, mas também pelo estabelecimento de relações entre línguas de sociedades bilíngües, próximas geneticamente ou não. Ou seja, considera a presença de duas línguas, que podem ser ‘alta’ ou ‘baixa’, dependendo das funções por elas exercidas na comunidade.

Fishman (1995, p. 121) apresenta quatro situações nas quais relaciona bilingüismo e diglossia:

1. Diglossia e bilingüismo – para o autor, poucas comunidades são totalmente bilíngües ou diglössicas, pois nelas os falantes conhecem tanto a forma ‘alta’ quanto a forma ‘baixa’. Ele cita o exemplo do Paraguai, onde há bilingüismo e diglossia funcional das línguas guarani e espanhol.

2. Bilingüismo sem diglossia – apresenta como exemplo os imigrantes, para os quais há necessidade de falar a língua do país adotado, tornando-se bilíngües, porém não havendo diglossia.

3. Diglossia sem bilingüismo – ocorre em situações em que os usos da língua ‘alta’ e da língua ‘baixa’ são distribuídos funcionalmente. Como

¹ Tradução apud Calvet (2002, p. 60)

exemplo apresenta o francês usado pela corte russa e o russo usado pelo povo. Nesse caso, então, a sociedade não é bilíngüe, entretanto, pode-se encontrar diglossia.

4. Nem diglossia nem bilingüismo – não há citação de exemplos no texto de 1967².

Sociolinguistas ocitanos e catalães, ou de Periferia, como são chamados (Maher,1990 p.48 e Sánchez,1997, p.21) incorporam o conflito diglössico na escolha das línguas, afastando a idéia de ausência de conflito entre as variantes ou línguas em contato. Nesse caso, a diglossia subjaz às relações sociais de desigualdade entre os grupos de falantes: grupos de poder e grupos de dominados. Essas relações advêm de fatores sócio-econômico-cultural e étnico. A língua de prestígio é a língua do “poder” – no nível simbólico – que contribui para a desvalorização social das línguas dominadas. A escolha, portanto, é determinada socialmente, levando um falante da língua dominada a reforçar, a legitimar o poder da língua dominante. Como descreve Sánchez (ibidem), pela valorização social atribuída à língua ‘alta’, os falantes combatem o uso da língua ‘baixa’, pois a percebem como menor, desprestigiada. Estes podem até desejar conhecer somente a língua ‘alta’, tendo em vista a incorporação de um sentimento preconceituoso sobre a língua da comunidade, sua própria língua. Este desejo leva os falantes ao abandono de sua cultura em virtude da assimilação da cultura dominante. Há, nesse momento o afastamento, o distanciamento da comunidade de fala de seus pares, para integrarem-se à comunidade lingüística de “poder”.

Maher (ibidem), fazendo uma relação metonímica, assim se manifesta sobre o “jogo de ocupação lingüística” numa relação diglössica:

² Fishman (1979) cita “um caso de cerimônias religiosas com acesso restrito”, como exemplo. Essa informação encontra-se em Jung (1997).

O fenômeno diglôssico se refere a um jogo de ocupação lingüística. Nesse jogo a língua dominante tenta “abocanhar” funções próprias da língua dominada “enfraquecendo-a”, “empurrando-a” para usos e funções cada vez mais restritos e/ou desprestigiados. No limite, este fenômeno pode ocasionar não a manutenção da situação diglôssica, por séculos, como advoga Ferguson, mas o desaparecimento mesmo de uma dada língua.

Um exemplo de conflito diglôssico aconteceu quando eu estava acompanhando um professor na aldeia Manga, no Oiapoque-AP (etnia karipuna), onde estão presentes as línguas portuguesa e crioula. Interroguei um índio da comunidade sobre como se chamava determinado objeto em língua crioula e ele me respondeu: “_ Eu não sei, pergunte aos outros que são índios; eu sou brasileiro”. Nota-se que o conflito étnico evidencia-se na/pela linguagem. É o que Calvet (op.cit, p.65) chama de atitudes lingüísticas, as quais exercem influências sobre os comportamentos lingüísticos. Ocorre que o contato entre essa aldeia e a sociedade majoritária é constante, tanto pela proximidade espacial, quanto pela presença de informações sobre a cultura nacional; então o índio, ao mesmo tempo em que fica à mercê de preconceitos, idealiza a cultura dessa sociedade e quer distanciar-se dos seus, começando pela não-identificação lingüística, contribuindo para o apagamento da língua indígena, pela negação da indianidade: a língua é uma “marca” que ele tenta tornar invisível.

Grosjean (apud Jung,1997) define cultura como

a maneira de vida das pessoas ou sociedade,incluindo suas regras de comportamentos; seus sistemas econômicos, sociais e políticos; sua língua; suas crenças religiosas; suas leis etc.

No exemplo dado, é visível a relação entre língua e cultura, uma vez que o falante, por não querer ser identificado com o grupo étnico, também está disposto a abandonar sua língua, principal evidência de sua origem e cultura indígena.

Hamel (1988) considera que a escolha por uma língua e não por outra se dá por uma espécie de contrato inconsciente entre os membros da comunidade, que não deve ser quebrado. Então o indivíduo determina limites para a valorização das línguas, dependendo se ele está pouco ou muito integrado à comunidade. À proporção que os valores culturais vão perdendo sua razão de ser, que a cultura do outro começa a se estabelecer, conseqüentemente perde-se o interesse em se identificar lingüisticamente com o grupo. Ainda sobrevive aqui, no conflito intercultural, a relação entre práticas discursivas dominantes e dominadas.

Esse autor (ibidem p. 52) continua, afirmando que é a relação de poder entre grupos sociais ou o poder de que dispõe um determinado grupo social ao legitimar sua língua, que gera o conflito lingüístico. Ou ainda, não existe exatamente uma luta entre línguas e sim entre grupos, cujos fatores de identificação são sociais, econômicos, culturais e étnicos, que fazem parte de um processo histórico, e, conseqüentemente, geram a política lingüística de um país, que podem levar membros de uma minoria a utilizar o código lingüístico da sociedade majoritária.

Essas discussões a respeito de conflito diglössico são essenciais para a análise deste trabalho, para que se compreenda a relação do posicionamento dos Sociolingüistas de Periferia com a situação diglössica do contexto da pesquisa. De um lado temos as comunidades indígenas karipuna *versus* sociedade majoritária, cujas línguas podem estar numa briga de ocupação de espaço. Por outro lado, temos a etnia karipuna *versus* comunidades karipuna, cujos nativos devem refletir sobre a tendência que pode estar havendo para um possível deslocamento lingüístico. A questão que se coloca é como a etnia irá se posicionar diante dessa diferenciação lingüística, atentando-se para o fato da questão simbólica da língua, até mesmo na defesa de seus direitos. Concordamos que a língua não vem a ser a

“prova de indianidade”, porém, desse pensamento não compartilham nem o senso comum, nem aqueles que detêm o poder. No capítulo Análise de Dados mostraremos o uso da língua conforme os domínios lingüísticos, a fim de avaliarmos, também, a situação diglósica.

1.2. DO BILINGÜISMO SOCIAL AO INDIVIDUAL

Nesta seção iniciaremos apresentando o posicionamento de estudiosos sobre o que vem a ser o fenômeno bilingüismo (individual), apresentando a concepção adotada por diversos autores e suas classificações. A fim de melhor esclarecer o assunto, finalizamos conceituando língua materna, segunda língua e língua estrangeira.

1.2.1. O bilingüismo: seus conceitos e suas classificações

Nos estudos sobre bilingüismo, dentre as variadas propostas teórico-metodológicas, alguns autores têm uma visão de bilingüismo como fenômeno único, o que se contrapõe àqueles que o consideram como “fenômeno relativo, dinâmico”.

Bloomfield (1979) e Grosjean (1982) ao se manifestarem sobre bilingüismo, assim o apresentam: para aquele, bilingüismo “é o *controle* de duas línguas de maneira *semelhante a do nativo*. Já para este, bilingüismo “é o uso *regular* de duas ou mais línguas”.³

Nos dois casos acreditamos haver uma generalização sobre o comportamento lingüístico dos falantes, pois a qual(is) competência(s) verbal (is)

³ Grifos meus.

esses autores se reportam quando mencionam “controle” “semelhante a do falante nativo” e “uso regular”?

Para discutirmos tais posicionamentos, nos reportaremos a Chomsky (1970; Ilari, 2002) que afirma que em se tratando de falante nativo, dada a sua competência lingüística, este possui um conhecimento internalizado das regras para a formação de infinitas sentenças da língua. Entretanto, Dell Hymes (1972; apud Bortoni-Ricardo: 2004, 73) acrescenta ao suporte teórico de Chomsky a competência comunicativa que inclui não somente as regras que presidem a formação de sentenças, mas também as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala. Desta maneira, para um falante nativo faz-se necessário conhecer não tão-somente as regras gramaticais para formação de sentenças de sua língua, mas também a situação de uso (contexto, interactantes, modalidades, etc.)

É preciso dizer também sob qual conceito de língua estamos trabalhando. Vejamos como Geraldi (2003), Matos (2003) e Marcuschi (2003), respectivamente, definem língua, cada um dentro de sua vertente de estudo:

Língua é o produto de um trabalho social e histórico de uma comunidade.
Língua é um sistema de comunicação intra/interpessoal e intra/intercultural, compartilhado e usado por membros de uma ou mais comunidades, através de variedades individuais, geográficas, sociais.

Língua é uma atividade sócio-interativa sempre voltada para uma finalidade e secundariamente serve para transmitir informações e representar o mundo, porque tanto as informações transmitidas quanto o mundo representado são sobretudo produtos ou frutos de um processo interativo em que a língua atua. (In: XAVIER; CORTEZ, 2003.p. 78, 92, 132)

Quando vislumbramos definições de língua que envolvem o aspecto social, a construção histórica e ideológica do sujeito, a representação cultural, a interação; percebemos que já não podemos considerar língua (apenas) como um “sistema”; como um “código auto-suficiente” à disposição daqueles que possuem a faculdade humana da linguagem.

Eis então a dificuldade de compreender, junto a um falante não nativo o “uso regular” e o “controle semelhante ao do nativo” de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira.

Por este motivo, concordamos com Skutnab-Kangas (1980) quando alega não encontrar uma definição única de bilingüismo que abarque todas as áreas: dependendo do foco de análise e da área do saber – psicolingüística, lingüística, sociolingüística, sociologia – as definições podem evidenciar origem, competência, uso, atitudes.

Daí apresentarmos bilingüismo, inicialmente, pelo menos sob três pontos de vista, a fim de compreendê-lo: o da aquisição, o da competência e o do uso.

Vários autores, olhando o aspecto da aquisição, enfatizam o contexto e/ou a idade. Weiss (1959), citado por Heye (2003, p. 231) separa bilingüismo natural de bilingüismo cultural. Naquele a aquisição das línguas é simultânea e acumulativa, possivelmente em ambiente propício de línguas em contato, sem necessidade de tradução. Já no cultural, a aquisição pode ser considerada mais artificial, lembrando aquela aquisição que costuma acontecer no ambiente educacional, daí ser chamado de bilingüismo ‘escolar’.

McLaughlin (1978, apud Mello,op.cit, p.69) apresenta bilingüismo através da aquisição sucessiva e da aquisição simultânea. Esta ocorre quando a criança adquire as duas línguas até os três anos de idade. Quando se dá em época posterior a essa faixa etária é chamada de aquisição sucessiva, uma vez que até esse período “a criança já adquiriu a base de sua primeira língua. Qualquer interação com uma língua diferente da sua após esse período só pode ocorrer sucessivamente”.

Ressalte-se que para a primeira classificação desse autor, ambas as línguas são consideradas primeiras línguas, uma vez que foram adquiridas simultaneamente, ainda que a criança não tenha igual fluência. A justificativa para esta afirmação dá-se em função dos graus de bilingüismo e dos fatores que os determinam, como por exemplo: o contexto sociolingüístico, o tempo de exposição do falante junto às línguas, o input recebido etc. Mello (ibidem, p.70), dando continuidade aos pressupostos do referido autor, acrescenta que para este.

a simultaneidade não implica um processo superior ao da sucessividade, pois a retenção e o domínio das línguas estão mais relacionados ao contexto e ao contato do que à idade. Em pouco tempo, uma criança que tenha adquirido duas línguas simultaneamente poderá passar de bilíngüe a monolíngüe, se o contato com uma das línguas não for mantido.

Além dessas classificações, temos ainda pelo ponto de vista da aquisição e idade mais dois tipos: o bilingüismo infantil e o bilingüismo tardio, os quais estão relacionados às fases em que a criança adquire suas línguas (Beardsmore,1982, apud Mell,op. cit). A idade considerada para o primeiro tipo de bilingüismo vai dos dois anos até a puberdade (onze anos aproximadamente). O segundo tipo diz respeito à aquisição de uma segunda língua após está fase. Ou seja, depois que a primeira língua (L1) já está plenamente estabelecida. Esta última classificação apóia-se na idéia de período crítico para a aquisição de uma língua, propagada por Chomsky (1970) e também por Lenneberg (1970) partidários da hipótese inatista da linguagem. Lenneberg alerta, ainda, para a perda da plasticidade cerebral ao final do período crítico, que bloqueia a capacidade de aquisição normal da linguagem.

Quanto a análise de bilingüismo sob o ponto de vista da competência do indivíduo, Hamers & Blanc (1983) trazem duas classificações: a de bilingüismo equilibrado, isto é “uma competência equivalente nas duas línguas”, que acreditamos aproximar-se do conceito inicial apresentado nesta seção, e a de

bilingüismo dominante , para o qual a competência de uma língua, geralmente a língua materna, “é superior ao relacionar-se à competência de outra língua”.

Por último, do ponto de vista do uso que o bilíngüe faz das línguas que fala, Beardsmore (op. cit. p. 59) classifica bilingüismo quanto a função. O uso de duas línguas ou mais, considerando-se a funcionalidade, acarreta um uso limitado, com finalidade específica a uma determinada área do conhecimento. Deste modo, esse estudioso apresenta duas visões - uma minimalista e outra maximalista. Na primeira o uso funcional, restrito, pode estar ligado a uma esfera profissional precisa (pilotos, pesquisadores, turismólogos), com vocabulário específico, caracterizando o uso instrumental. Já na segunda, tem-se uma gama maior de atividades, podendo o bilíngüe apresentar limitações quanto à fala e/ou à escrita, usando seu conhecimento lingüístico em ambiente duplo. Não se espera, nesse caso, segundo esse autor, o uso das línguas pelos padrões monolíngües. O que significa dizer que há percepção de diferenças quanto à pronúncia, à concordância, ao emprego de morfemas flexionais etc. por influência da primeira língua do falante. Isso não impede que o falante bilíngüe seja capaz de compreender e de se fazer entender, caso seja suficientemente coerente nas habilidades mínimas necessárias que envolvam compreensão, fala, escrita e leitura.

Uma forma de bilingüismo funcional citada por Beardsmore (idem) é o receptivo ou passivo. Por ele, tanto na fala quanto na escrita a habilidade de compreensão é possível, ainda que as pessoas não consigam construir enunciados para veicular sua mensagem.

É muito comum encontrar nessa situação imigrantes ou seus descendentes, principalmente de segunda geração. É bom lembrar também ocorrências desse tipo em regiões fronteiriças, como é o caso, mais próximo desta pesquisa, do

município do Oiapoque-Ap, região de divisa entre Brasil e Guiana Francesa. Lá existe uma situação de mescla lingüística com a presença das línguas indígenas, da língua crioula - dos índios do Brasil e dos guianenses⁴, da língua portuguesa e da língua francesa. As interações são, em geral, comerciais.

No campo educacional esse tipo de bilingüismo é utilizado com a finalidade de desenvolver a capacidade de leitura e escrita em áreas específicas, ou em programas que estimulam somente a compreensão interlínguas, nos quais “cada falante expressa suas idéias na sua língua nativa e o diálogo entre dois falantes se passa em línguas diferentes” (Mello, op. cit. p. 60).

Contrariamente, uma outra forma de bilingüismo funcional apresentada por Beardsmore (idem) é o bilingüismo produtivo, para o qual o indivíduo que compreende é capaz de produzir (falar) e possivelmente escrever em duas línguas. Estas duas habilidades, porém, não necessariamente devem ser em níveis iguais ou semelhantes. Cada situação em que se encontra o falante é que irá contribuir para a diferenciação do bilingüismo funcional produtivo que este possui, desencadeando numa competência/desempenho relativos nas línguas.

Como exemplo, temos as situações em que a instrução formal é dada geralmente na língua oficial do país, que é diferente daquela usada no dia-a-dia da comunidade, principalmente no domínio familiar. Nesse caso, há diferentes competências nas diferentes habilidades. É o que vamos encontrar nos contextos desta pesquisa⁵, haja vista que os professores que circulam pelas comunidades

⁴ Há variação dialetal na língua crioula entre países. Porém, os guianenses insistem em chamada de dialeto frente à língua francesa, já que é um crioulo de base francesa.

⁵ E outros, na mesma região de terras indígenas, que não dizem respeito a este trabalho, como, por exemplo, nas comunidades das etnias Galibi-Marworno e Palikur, no Oiapoque.

indígenas são não-índios, sem conhecimento da língua dos nativos⁶ e por isso ministram aulas em língua portuguesa.

Registre-se ainda Mackey (1972) que em suas afirmações sobre bilingüismo, ao considerá-lo como fenômeno individual, ressalta a relatividade em qualificar alguém como bilíngüe, pois esse fenômeno envolve características variadas, inter-relacionadas, tais como: grau, função, alternância e interferência, comentadas a seguir.

Para a primeira característica – grau de bilingüismo – o falante deve ser avaliado, separadamente, nas quatro habilidades: compreensão, fala, leitura e escrita, nos níveis fonológico, gramatical, sintático, lexical, semântico e estilístico. Em testes realizados, os resultados obtidos demonstraram graus diferenciados de proficiência lingüística em todas as habilidades.

No que diz respeito às funções que a língua exerce, Mackey (op. cit.) diz que estas podem ser determinadas : i) pelo local onde a interação acontece (em casa, no trabalho, na escola, na igreja); ii) pela duração e freqüência e iii) pela pressão que o indivíduo sofre do meio externo (de ordem econômica, política, cultural, religiosa e outras). Quaisquer que sejam as determinações, esse autor as chamou de funções externas, em oposição às funções internas, que, por sua vez , estão relacionadas à: i) idade do falante; ii) ao sexo; iii) ao uso (rezar, contar, escrever, sonhar) ; iv) à memória; v) à motivação; v) às atitudes que o falante tem em relação às línguas.

Mister se faz ressaltar, mais uma vez, este último ponto relacionado – atitudes – o qual envolve comportamentos lingüísticos do bilíngüe em relação ao seu meio social, evidenciado não somente pela escolha das línguas em situações de

⁶ Raramente os professores conhecem as línguas indígenas, salvo pouquíssimos que permaneceram (permanecem) por tempo prolongado nas aldeias; entre os motivos da permanência podemos citar os casamentos entre índias e professores, que são mais comuns do que entre índios e professoras.

uso, mas, principalmente, pelo sentimento de pertencimento ao seu grupo. No caso dos indígenas, a atitude lingüística deixa transparecer, positiva ou negativamente, sua declaração à sociedade majoritária sobre “ser índio”. É oportuno considerar as atitudes, tendo em vista os preconceitos e os estigmas por que passam essas minorias étnicas, menos pelo *status* de suas línguas, porém, mais por fatores político-sociais.

Quanto à alternância, esta é determinada, declara Mackey (*idem*), pelo grau de domínio da língua e pela sua função na interação verbal, tendo em vista os seguintes fatores, inclusive também para a freqüência: o tópico, os interlocutores e a tensão da situação. Registre-se que nas comunidades indígenas analisadas, em certas ocasiões em que há a participação/presença de não índios, os nativos recorrem à alternância das línguas com o intuito de encobrir assuntos e fatos que dizem respeito somente a eles.

Por fim, tem-se a interferência, definida como a apropriação de elementos pertencentes à outra língua de contato durante a fala e/ou a escrita. Podemos citar como exemplo a observação feita junto à escrita de índios do Parque do Tumucumaque⁷, quando ao término de suas produções textuais escritas eles grafavam a palavra “positivo”, pois assim o faziam para finalizar a mensagem, ou parte dela, em suas conversas orais radiofônicas na interação com a Funai. Nesse caso a interferência se dava na mesma língua (portuguesa), em diferentes modalidades. Talvez, por estarem iniciando a aprendizagem da escrita, é possível que fizessem essa transferência para a escrita em língua materna.

Diante do exposto, cumpre-nos assinalar ainda outro autor – Heye (2003, p.232), que se aproxima das considerações feitas por Beardsmore e Mackey,

⁷ Parque do Tumucumaque/PA - Lá encontramos as etnias Apalai, Kaxuiana, Tyrió, O estado do Amapá mantém relação com índios dessa região no que diz respeito à educação e à saúde.

ao considerar o bilingüismo como fenômeno relativo. Ele leva em consideração o ambiente e as condições onde o bilingüismo se desenvolve, devendo ser analisado segundo a situação particular dos indivíduos que se tornam bilíngües, que é *dinâmica* (grifo do autor). Em decorrência dessa dinamicidade, o autor propõe uma distinção entre bilingüismo e bilingualidade. Vejamos o que ele diz:

Por “bilingüismo” entendemos a situação em que coexistem duas línguas como meio de comunicação num determinado espaço social, ou seja, um estado situacionalmente comportamentalizado de uso de duas línguas. A “bilingualidade” é definida como os diferentes estágios distintos do bilingüismo, pelos quais os indivíduos, portadores das condições de bilíngüe, passam na sua trajetória de vida. Os estágios são vistos como processos situacionalmente fluídos e definem, de forma dinâmica a bicompetência lingüística, comunicativa e cultural nas diferentes épocas e situações de vida.

A diversidade de classificações, atreladas a múltiplas conceituações sobre bilingüismo gera o que Heye (idem) tem chamado de imprecisão terminológica. Muitas são as maneiras de conceber bilingüismo, então acreditamos que as classificações e conceptualizações devem ser direcionadas ao contexto que se quer analisar, fazendo-se as considerações devidas.

Em face de tal situação, ao contrário do que foi proposto por Bloomfield (op.cit.) e Grosjean (op.cit.) sobre bilingüismo, a perspectiva a ser adotada neste trabalho, em função do contexto estudado, se aproxima à adotada por Sánchez (op.cit.p. 27), segundo a qual “bilíngüe é o indivíduo pertencente a uma minoria lingüística”, no caso as comunidades karipuna, que “tem conhecimento de dois sistemas lingüísticos”, língua crioula e língua portuguesa, “ambos em relação de conflito diglössico”, “mas que não necessariamente fala os dois idiomas”. Numa situação comunicativa em que há compreensão de um dos dois sistemas, em habilidades diferenciadas, o falante poderá ser considerado bilíngüe. Por essa razão, as análises de dados serão norteadas pelos autores aqui apresentados cujas

idéias vislumbram a competência mostrada pelo falante nativo nas duas línguas não como permanente, mas como situacional, relativa, dinâmica.

A concepção de competência lingüística, quer de pessoas monolíngües, quer de bilíngües, subjaz ao conceito de língua. Trago aqui também a concepção bakhtiniana (1997, p. 113) pela qual a construção de sentido se dá no processo da interlocução. A relação entre língua e cultura diferenciadas dos falantes afeta diretamente no empreendimento dos sujeitos na construção de sentido para o discurso. Ter o “controle” e usar “regularmente” uma língua que não a sua materna vai além de conhecer sua estrutura; de tê-la como representação do pensamento, como instrumento de comunicação, uma vez que a linguagem é “uma atividade de mão dupla” e por isso, ao usá-la(s), fazemos escolhas que envolvem nossas atitudes, a representação social da(s) língua(s), o conhecimento que temos sobre ela(s) etc. É preciso dizer sobre qual competência estamos falando, em qual das habilidades, em quais gêneros discursivos, em qual modalidade. Acredito que nem mesmo o falante nativo tem o controle total da língua, haja vista as diferenças diatópicas, diastráticas e diafásicas encontradas num estudo sociolingüístico. Não é à toa que muito se discute sobre a situação do ensino–aprendizagem da língua portuguesa nas escolas, na sociedade majoritária.

Então devemos dizer que de alguma forma esta pesquisa deverá acrescentar, contribuir junto às comunidades, para que possam na qualidade de minorias étnicas, fazer frente à sociedade envolvente. Vejo essa contribuição a partir de um planejamento lingüístico via escola, não somente para a língua portuguesa, mas também para a língua minoritária, haja vista os conceitos de língua apresentados neste trabalho. Então é preciso não somente saber a língua materna de cada etnia e reconhecer a possibilidade de conflito diglósico, mas sim investigar

mais de perto a situação sociolingüística, diferenciado-a em cada comunidade aqui analisada, entender a situação dos falantes nativos, considerar o bilingüismo individual. É por este motivo que não podemos conceber o bilingüismo como fenômeno único.

1.2.2. Língua materna, segunda língua e língua estrangeira

Outras definições que são importantes trazer à tona para a análise do contexto da pesquisa dizem respeito à compreensão de língua materna (LM), segunda língua x língua estrangeira (LE).

Definir língua materna lembra estabelecer entre os membros da comunidade uma identidade comum. Wald (1989, *passim*) assim se refere ao termo:

(...) espontaneidade atribuída à fala, que presumidamente exprime a verdadeira identidade do falante.

(...) ainda que se considere os falares funcionalizados, a língua materna se apresenta como o falar menos coercitivo.

(...) a língua materna é uma língua que se adquire sem aprendê-la, uma língua reflexa, uma fala abundante, invasora, que vem do interior, das entranhas e que será falada, em conseqüência, sem vigilância metalingüística, sem que o falante calibre ou controle conscientemente os efeitos discursivos categoriais de sua fala.

Convém ressaltar, então, que uma língua não se configura como sendo apenas um sistema de sons, de unidades significativas, reafirmando-se o que já estabelecemos sobre bilingüismo. É por ela que nos representamos como indivíduos e como parte de uma sociedade.

Quanto à língua estrangeira e segunda língua, Heye (*idem*) assim as distingue, considerando a primeira (LE) como

a língua que se adquire depois da materna (ou primeira), em um ambiente onde ela não é usada naturalmente. Ou seja, em ambiente de sala de aula, numa situação artificial de aquisição.

e segunda (L2) como

a língua que se adquire depois da primeira (L1), num ambiente social onde ela é usada como meio de comunicação, tornando-se, para quem a adquire, uma outra “ferramenta” de comunicação, além da sua L1.

Para finalizar este capítulo, é importante ressaltar que em estudos mais recentes há uma preferência pelo uso do termo “aquisição de L2”, considerando-se que aquisição se refere “a qualquer situação de aquisição de uma segunda língua, tanto de forma espontânea - natural, informal, não tutorada- como guiada- em sala de aula, formal, tutorada”. (Klein 1986, apud Heye, 2003, p.232).

Para efeito de análise, consideraremos o termo aquisição somente para o ambiente natural (LM e L2). Em sala de aula, por considerarmos uma situação artificial de aquisição, utilizaremos o termo aprendizagem (LE).

As comunidades estudadas têm como língua estrangeira (LE) a língua francesa, pela proximidade com a Guiana francesa.

Passemos então ao segundo capítulo.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A questão da educação escolar indígena no Brasil tem início à época da colonização com os primeiros jesuítas que aqui chegaram. A proposta de ensino visava civilizar e catequizar os índios (SILVA,1977, p. 50).

Continuamente, esse processo civilizatório encontrou reforços quando da criação de um órgão de “proteção” aos índios – SPI, mais tarde Funai – e posteriormente com a chegada do SIL (Sociedade Internacional de Lingüística- “Summer Institute of Linguistics”). Atuando paralelamente, estes órgãos apresentavam modelos “alternativos” de educação escolar, visando também integrar o índio à sociedade nacional, apagando as diferenças culturais entre os colonizadores e os indígenas.

Entre lutas e apelos, em 1988, com a promulgação da Constituição Federal,

os índios deixam de ser considerados como espécie em vias de extinção, sendo-lhes reconhecida sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. (CF 1988)

Desta forma, destituindo-se, pelo menos formalmente, de uma política integracionista e assimilacionista, o governo lança o Decreto nº 26, de 04-02-91, delegando ao MEC a coordenação das ações referentes à educação indígena no país. Essas ações seriam desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos estados e dos municípios, com supervisão do próprio MEC, da FUNAI e das Universidades. Participariam também desse processo educacional Organizações Não-Governamentais (ONG's), que há tempo atuam na educação escolar indígena, através de serviços de assessoria. No contexto da pesquisa, essa assessoria também é dada por órgãos missionários.

Mediante essa nova postura quanto ao entendimento da educação escolar indígena, o MEC, em 1994, através do Comitê da Educação Escolar Indígena – criado pelas Portarias nºs. 60/92 e 490/93, lança as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, visando a uma educação bilíngüe e intercultural, específica e diferenciada. Finalmente, tem-se um modelo educacional indígena que se propõe a respeitar e valorizar o outro, o diferente, “pelo menos no papel”.

Porém, apesar de as conquistas alcançadas, estas parecem ainda ser insuficientes para se afirmar, categoricamente, que as escolas oferecidas aos índios contemplem uma “educação escolar indígena”. A realidade que se apresenta é que as sociedades indígenas continuam a reivindicar o “direito a uma educação própria”. Persiste ainda, em sua maioria, a visão integracionista de outras épocas no contexto sócio-político atual, quer pela formulação de Currículos por órgãos governamentais, quer pelos membros da sociedade civil que assessoram essas escolas, mas nem sempre realmente comprometidos com a causa indígena.

Desta forma, “visando ao fortalecimento da identidade étnica”, uma proposta que vem sendo desenvolvida é a formação de professores índios. Argumenta-se que estes, por serem índios, talvez possam “salvaguardar suas línguas, culturas”, conquistando, paulatinamente, autodeterminação no que se refere ao futuro da educação escolar, pois

a língua materna de uma comunidade é parte integrante de sua cultura (...)
Novos conhecimentos são mais naturais e efetivamente incorporados através da língua materna, inclusive o conhecimento de outras línguas.
(MEC/SEF/1993: 11-12)

No estado do Amapá, as escolas indígenas Karipuna já têm implementado o seu Currículo de Ensino Fundamental em suas escolas, assim

como os estabelecimentos de ensino da etnia Galibi-Marworno (CEFEKGM)⁸, homologado em 14 de janeiro de 2003. Sua elaboração foi um trabalho conjunto entre os professores indígenas, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), os assessores das áreas de Educação e Antropologia do Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Educação do Amapá, os técnicos e os professores pertencentes ao quadro da Funai.

Este documento procura explicitar, entre outros pontos, como os povos indígenas do Oiapoque desejam as suas escolas quanto ao conteúdo, à organização, à metodologia, e, logicamente, ao encaminhamento quanto a aprendizagem das línguas portuguesa e crioula nos seus ciclos (e etapas) de ensino. A definição dos ciclos foi estabelecida “de acordo com aquilo que tradicionalmente as comunidades esperam e exigem de cada fase de crescimento da criança”. No quadro a seguir, estão discriminados: a idade inicial; as séries nas escolas seriadas; os ciclos pelos PCNS e pelo Currículo de Ensino Fundamental nas escolas Karipuna e Galibi-Marworno; e os objetivos em relação às línguas.

⁸ CEFEKGM- Currículo de Ensino Fundamental nas Escolas Karipuna e Galibi-Marworno

Currículo de Ensino Fundamental nas Escolas Karipuna e Galibi-Marworno

Idade inicial	Escolas seriada	PCNS	Escolas Indígenas-Currículo	Objetivo
4 anos completos	1º. Ano bilíngüe	Educação Infantil	1º. Ciclo: 1ª. etapa	Alfabetização em língua materna (Kheul ou Português)
5 anos	2º. Ano Bilíngüe			
6 anos	3º. Ano Bilíngüe			
7 anos completos	1ª. série	1º. ciclo	1º.ciclo: 2ª. etapa	Alfabetização na segunda língua (portuguesa) ⁹
8 anos	2ª. série			
9 anos	3ª. série	2º. ciclo	2º.ciclo: 1ª. etapa	Aprimorar a habilidade da escrita e leitura nas duas línguas. Saber interpretar a linguagem escrita e expressão oral. Expressar-se criticamente.
10 anos	4ª. série			
11 anos	5ª. série	3º. ciclo	2º. ciclo: 2ª. etapa	Ampliar os conhecimentos lingüísticos (pontuação, gramática, ortografia) para serem competentes leitores e produtores de textos. Perceber os diferentes usos da língua (situação formal e informal) e saber usar a linguagem padrão nos momentos necessários.
12 anos	6ª. série			
13 anos	7ª. série	4º. ciclo	3º. ciclo	Preparar os alunos para o 2º. Grau. Promover e desenvolver o uso da língua indígena nas áreas científicas e artísticas. Desenvolver o gosto e a habilidade para a escrita do Kheul nos diferentes estilos: literário, científico, mítico. Enriquecer o vocabulário das línguas indígenas através de um processo de recuperação, criação e adaptação de conceitos. Conhecer o sistema lingüístico do Kheul para melhorar o desempenho e expressão (não pressupõe o conhecimento da gramática). Desenvolver o domínio da expressão oral e escrita da língua portuguesa, através do conhecimento da gramática. Iniciar a aprendizagem do idioma francês.
14 anos	8ª. série			

⁹ Na verdade, vai depender da situação lingüística da comunidade, como poderemos inferir com os resultados desta pesquisa.

Paralelamente à construção desse Currículo, que teve início há décadas, o Governo do Estado, em seu Programa de Educação Escolar Indígena do Amapá (Proposta preliminar, versão 1995), admite que “o modelo de educação escolar atualmente desenvolvido nas sociedades indígenas não atende à realidade sócio-cultural das diferentes etnias existentes no Estado”.

No tópico referente à Construção do Currículo da Escola Indígena são apresentadas as respectivas diretrizes norteadoras e entre elas:

- Quanto à língua materna: a) “ensino bilíngüe em seus diferentes níveis de formação escolar”, pressupondo b) “o domínio de um sistema lingüístico nos níveis de competência e desempenho que um falante nativo possui de sua língua materna”; e c) que a língua materna deve “ser utilizada para veicular todos os conhecimentos tradicionais, nacional e universal a serem tratados na escola indígena, numa perspectiva de *manutenção lingüística*” (grifos meus).

- Quanto à língua portuguesa: a) “deverá ser concebida e introduzida na educação escolar indígena como ‘segunda língua’, podendo ser ensinada através de vários métodos de aquisição de uma língua instrumental”; b) “o ensino de língua portuguesa deverá proporcionar a aquisição de diferentes níveis de competência oral e escrita que permita a interação eficiente com os agentes da sociedade nacional, sem que isso implique no desprestígio da língua materna de cada comunidade indígena”.

É interessante notar que, nesse documento, ainda que reconheça a distância entre o ensino e a realidade, existe ainda uma idéia de ensino genérico de línguas, igual para todas as aldeias, sem ressalva às particularidades de cada grupo, de cada comunidade. Talvez isso ocorra pela ausência de um estudo sistematizado,

pormenorizado, da situação lingüística das comunidades indígenas no que diz respeito às línguas crioula e portuguesa.

Já na Resolução nº. 068/2002-CEE, datada de agosto de 2002, o Conselho Estadual de Educação fixa normas para a criação e funcionamento das escolas indígenas, bem como autorização e reconhecimento de cursos no âmbito da educação básica e em seu Artigo 5º. § 2º. estabelece que “na comunidade onde o português é utilizado como primeira língua, deverá ser ensinada a *língua própria*¹⁰ da etnia, como sendo segunda língua”.

No último documento citado, novamente consta uma menção de reconhecimento de mudanças na situação lingüística das comunidades indígenas. Entretanto, encontramos uma confusão terminológica e conceitual, haja vista que se a comunidade utiliza o português como primeira língua, esta deve ser a *sua língua própria* atual. Será que é possível “resgatar” uma *língua própria*, ou devem ser estudadas as diferentes situações de cada etnia que estejam assentadas em espaços geográficos diferentes, conforme as condições de contato e manutenção lingüística, como é o caso da etnia karipuna?

Atualmente, na área do Uaçá, o Ensino Fundamental e Médio é oferecido pelo Sistema de Ensino Modular da Secretaria Estadual de Educação e, segundo a Resolução acima, em seu Artigo 17 a “educação de Jovens e Adultos e o Sistema Modular de Ensino, oferecidos às comunidades indígenas deverá respeitar os princípios estabelecidos nesta Resolução”.

Em face dessa questão, reconhecer a situação lingüística de cada comunidade é fundamental. Todavia, sem o conhecimento da situação lingüística real de cada etnia, por comunidade, visando a implementação de medidas que

¹⁰ Grifos meus.

tornem acessível aos índios uma competência lingüística e comunicativa, seja em língua materna seja em segunda língua¹¹, ou nas duas, os indígenas estarão menos aptos a se relacionarem com a sociedade envolvente lingüisticamente falando, uma vez que a linguagem representa a porta de entrada para, principalmente, a defesa de seus direitos. Há também de se verificar a postura do professor não índio nas escolas nas aldeias. O ensino acontece totalmente em língua portuguesa; este é um fato que a médio, longo prazo, acreditamos, o Estado pode encaminhar, amenizar, solucionar, pois lhe faltam recursos humanos com conhecimento em língua indígena e formação necessária para atuar no Ensino Médio, principalmente. A diferenciação entre língua materna, segunda língua e língua estrangeira, pode ser conceptualmente inexistente para os professores do Ensino Modular, que tomam a língua portuguesa como única e mais importante, apagando a presença necessária – cognitiva, social e política – da língua indígena. Esse é justamente um dos objetivos desta pesquisa ao trazer como informantes esses docentes. Ou seja, verificar como se coadunam e se efetivam as propostas de ensino dos órgãos responsáveis, o Currículo proposto pelas comunidades e as informações sobre a situação real em relação às línguas.

Assim, oportuno se faz verificar alguns programas de planejamento lingüístico para minorias étnicas, apresentados as seguir.

Hamel (1989, p. 34) em seu estudo sobre minorias indígenas mexicanas, com o objetivo de verificar de que maneira os fatores socioculturais e a relação diglósica entre o espanhol (língua nacional) e otomi (língua minoritária) incidem na educação bilíngüe, apresenta programas de planejamento lingüístico numa visão tripartite:

¹¹ Independentemente de ser a língua portuguesa ou indígena.

1. Programas de Assimilação – dependendo do tratamento dado à língua materna, são considerados como:

a) Submissão total: propõe monolingüismo em língua majoritária. Esta serve de língua de instrução, com desprestígio total da língua materna. Nesse contexto a escola, mesmo sendo considerada como bilíngüe, distancia-se da realidade lingüística dos falantes bilíngües.

b) Submissão relativa: não exclui totalmente a língua materna, cujo espaço destinado a essa é bastante reducionista e transitório, negando, deste modo, a cultura minoritária. Neste tipo de programa o aluno de minorias lingüísticas não atinge proficiência nas quatro habilidades em nenhuma das duas línguas. Resulta, portanto, em bilingüismo subtrativo, semilingüismo e alienação cultural.

2. Programas de transição: propõe a dupla finalidade de conservar as funções básicas em língua materna e língua minoritária, simultaneamente. Contudo, a língua dominada serve somente de apoio à internalização das funções básicas na língua majoritária, principalmente a lecto-escritura. Após atingir-se a proficiência visada, a língua dominada não é incluída. Geralmente não existem materiais didáticos adequados e os professores não estão preparados para desenvolver esse trabalho eficientemente. Portanto, este programa promove a aquisição plena da língua dominante, o desenraizamento cultural e a assimilação do índio à sociedade nacional.

3. Programas de Desenvolvimento Equitativo com preservação lingüística e emancipação cultural, preservação e desenvolvimento das quatro habilidades em LM e L2, tendo como resultado o bilingüismo aditivo equilibrado, enriquecimento cultural e possível biculturalismo. As experiências com este tipo de programa,

segundo Hamel (op.cit. p. 42), têm sido bem sucedidas, “culminando num processo de estabilização lingüística, afetiva e cognitiva em língua materna”.

Para o autor, em seu contexto de estudo, um dos problemas principais que desencadeia o baixo rendimento escolar está no objetivo oficial imposto – pela alfabetização – e o objetivo pedagogicamente necessário: a aquisição do espanhol como segunda língua e o reconhecimento da língua materna. Essa contradição contribui para o progressivo deslocamento da língua minoritária frente ao espanhol, tendo em vista as práticas pedagógicas em ação, cuja concepção é de que a língua minoritária se coloca como obstáculo à aquisição eficiente do espanhol. Esse pensamento inibe o desenvolvimento de um bilingüismo coordenado que satisfaça as necessidades e expectativas da minoria étnica.

Para uma escola bilíngüe que atenda às necessidades daquele povo, Hamel (op.cit.) propõe investigações diagnósticas sobre as condições sociolingüísticas gerais e específicas em cada área indígena, a fim de que se possa propor estratégias para o desenvolvimento de currículo previsto; ações paralelas com elaboração de materiais didáticos e pedagógicos; metodologias, enfim, ações adequadas à realidade; e por último, apoio à formação de professores indígenas.

Em outro estudo com minorias lingüísticas entre crianças chicanas e indígenas, é demonstrado, por Cummins (citado por Maher, 1990, p.17 e Cummins, s.d.), a importância de a escola desenvolver competências em língua materna antes mesmo de inserir a aquisição de L2 junto aos alunos. Este autor faz referência a dois tipos de competências:

1. Habilidades Educativas Básicas (*Basic Interpersonal Communication Skills-BICS*) e Habilidades Cognitivas Acadêmico-Escolares (*Cognitive Academic Linguistic Proficiency- CALP*). A primeira diz respeito à fluência de superfície e desenvolve,

nas crianças, competências comunicativas do cotidiano escolar. A segunda vai mais além e desenvolve habilidades lingüísticas valorizadas e exigidas pela escola, pois incluem a realização, pelo sujeito, de funções cognitivas da linguagem intelectualmente específicas, como, por exemplo, fazer e descrever síntese, análise e reflexões meta-cognitivas. Resumidamente, as hipóteses levantadas por Cummins são:

a) Hipótese do Nível Limiar ou nível Umbral (Threshold Level Hypothesis: o aluno tem que ultrapassar um determinado nível no seu desenvolvimento discursivo para desenvolver habilidades acadêmicas cognitivas e os resultados deste desenvolvimento são mais duradouros e efetivos se o processo se der na língua materna.

b) Hipótese da Interdependência: a partir da qual a competência do indivíduo bilíngüe na segunda língua depende da competência deste mesmo indivíduo na sua língua materna. Ou seja, a competência lingüística e comunicativa em L2 poderá ficar comprometida caso não haja desenvolvimento pleno das habilidades em língua materna.

Os resultados dos estudos com crianças chicanas e indígenas evidenciaram que ao chegarem à escola, as crianças eram testadas somente no que dizia respeito às habilidades comunicativas básicas, pois, por conseguirem se comunicar com os entrevistadores sobre assuntos rotineiros, eram colocadas em programas monolíngües. Para o autor, sem o desenvolvimento de habilidades cognitivas da Hipótese do Nível Limiar ou Nível Umbral, há o comprometimento de habilidades vitais para o bom desempenho escolar. Os alunos, nessas condições, devem ultrapassar um determinado nível no seu desenvolvimento discursivo para desenvolver habilidades acadêmicas cognitivas: uma competência alta em língua

materna acelera o processo de aquisição em segunda língua. Caso não haja esse desenvolvimento pleno em L1, poderá haver comprometimento nas habilidades escolares como um todo.

Silva (2004, p. 37), ao comentar sobre a transmissão sistemática do português aos povos indígenas, chama atenção para a relevância da relação diversidade lingüística x ensino do português padrão. Segundo a autora, esse ensino deve ser feito mediante estudo do "português de contato", considerando-se o multidialetalismo da língua portuguesa. Porém, essa prática deverá estar em consonância com dois pontos básicos: de que uma política lingüístico-educacional das populações indígenas brasileiras deve, em primeiro lugar, lutar pela preservação das línguas indígenas; e, em segundo lugar considerar cada povo, cada realidade, cada necessidade no ensino sistemático da língua nacional. Esse direcionamento condiz com o Programa de Desenvolvimento Equitativo de Hamel e com os resultados dos estudos de Cummins.

O Currículo de Ensino Fundamental para as escolas Karipuna e Galibi-Marworno caminha para o direcionamento apresentado por Silva, ao escolher a língua de alfabetização orientado pela situação lingüística em cada contexto. Porém, ainda que essa escolha esteja presente no documento originário do Governo do Estado do Amapá, último citado, essa iniciativa não é suficiente para o desenvolvimento de competências e habilidades lingüísticas nas línguas presentes nas escolas indígenas. Isso resultada de investimento em programas educacionais efetivos e eficientes para os povos indígenas, para proficiência dos alunos tanto em práticas orais quanto em práticas escritas em ambas as línguas, assim como investimento em docência.

O posicionamento de Hamel, Cummins e Silva se coaduna com os objetivos deste trabalho, ao se pretender verificar a situação lingüística das comunidades e o ensino das línguas nas escolas.

Com esses propósitos, passo agora à apresentação do contexto da pesquisa e dos procedimentos metodológicos.

CAPÍTULO III

CONTEXTO DA PESQUISA E METODOLOGIA

O presente capítulo está dividido em duas partes: na primeira, apresentamos o contexto investigado, bem como o estabelecimento da escola na região do Uaçá. Na segunda parte, temos as explicações sobre a pesquisa, as hipóteses elencadas, e os procedimentos metodológicos para a análise de dados.

3.1. O CENÁRIO DA PESQUISA - PANORAMA DAS TERRAS INDÍGENAS UAÇÁ

O grupo de interesse deste trabalho são os Karipuna. Apresentamos aqui sua origem, as aldeias da etnia onde os dados de pesquisa foram coletados, nessa ordem: Santa Isabel, Espírito Santo (aldeias maiores): Taminã, Txipidon e Cutiti (aldeias menores), todas localizadas nas Terras indígenas do Uaçá. Antes, porém, apresentamos outras etnias que habitam na mesma região, uma vez que esses povos se inter-relacionam e fazem parte da diversidade lingüístico-cultural da região, por (con)viverem no mesmo espaço geográfico.

3.1.1. Os vizinhos étnicos dos Karipuna

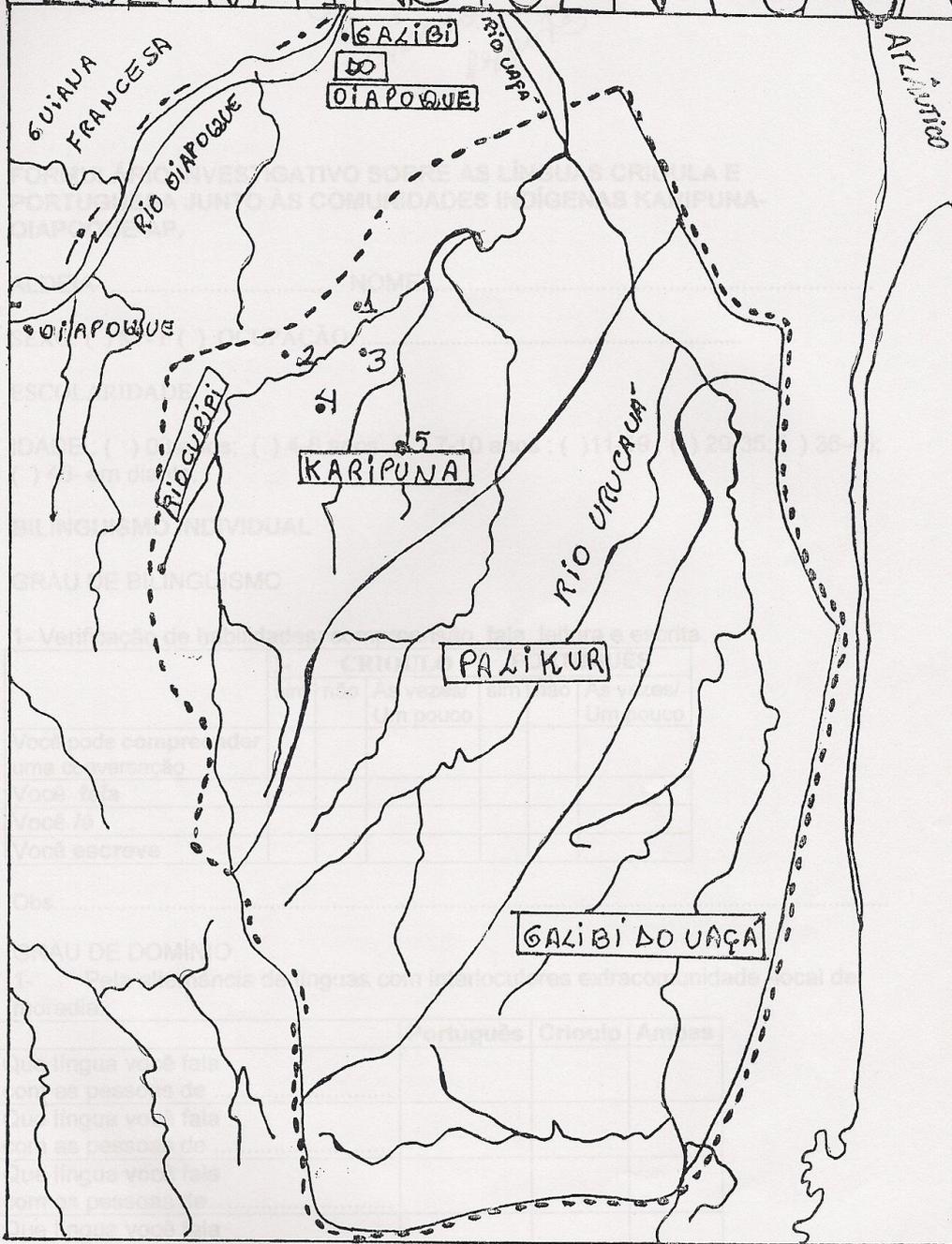
Na Bacia do Uaçá, localizada na Terra indígena do mesmo nome, no município do Oiapoque, encontram-se os rios Curipi, Urucauá e Uaçá. Nesses rios, temos três etnias: os karipuna, no rio Curipi em ilhas e igarapés, os Palikur, localizados na margem do médio rio Urucauá, e os Galibi do Uaçá, na margem esquerda do rio Uaçá, afluente do rio Oiapoque (cf. mapa fl. 51).

Os Palikur, atualmente, localizam-se tanto na Guiana Francesa, ao longo do rio Oiapoque e em bairros nas cidades de Saint Georges e Caiena, quanto no Brasil, em nove aldeias às margens do rio Urucauá. Eles falam a língua Palikur (mesmo nome da etnia) filiada ao tronco Aruak. Alguns, desses a maioria homens, também falam o crioulo – em suas variedades dialetais da Guiana e do Brasil – o francês e o português.

Os Galibi do Uaçá, mais comumente denominados Galibi-Marworno – estão localizados nessa área principalmente na aldeia Kumarumã, numa região de várzea, em ilha de terra firme cercada de campos alagados, chamados teso. Essa comunidade fica na margem esquerda do médio rio Uaçá, que corre entre os rios Cassiporé e Urucauá. A atual denominação de Galibi-Marworno (Maroani ou Marawana) distingue estes índios dos Galibi do Oiapoque, que migraram mais recentemente do rio Mana, na Guiana Francesa e que hoje habitam na aldeia São José às margens do rio Oiapoque, que divide o Brasil da Guiana Francesa.

Acerca da origem desse último grupo na região, há várias hipóteses. Porém, Nimuendaju (CEDI, 1983) levanta a possibilidade de terem emigrado ou do rio Maroni ou da Missão Uanari no leste de Caiena, capital da Guiana Francesa, fronteira com o município do Oiapoque, Brasil. Falam a língua crioula e alguns membros do grupo, geralmente os homens, o português e o francês.

RESERVA INDÍGENA UACA



LEGENDA

- 1 - CUTITI
- 2 - TXIPIBON
- 3 - ESPIRITO SANTO
- 4 - SANTA ISABEL
- 5 - TAMINÁ

Na primeira metade do século XIX, chegaram ao rio Curipi e Urucauá, onde já habitavam índios Galibi e Pariucur, alguns forasteiros, brancos, caboclos e pretos, provenientes do Estado do Pará, dos municípios São Caetano de Odivelas e Bragança – estreito de Breves e se diziam foragidos da Cabanagem. Carregavam os nomes Fortes e Santos, principais troncos formadores dos atuais Karipuna e falavam principalmente o Nheengatu, a língua geral desenvolvida pelas Missões Jesuíticas na Amazônia. Outros, a maior parte, falavam o português. Posteriormente, ambas as línguas – o português e o tupi – foram substituídas pela língua crioula, atualmente língua do grupo, ressaltando-se que alguns falam o português como L2.

Segundo a tradição atual dos Karipuna, esses refugiados já se autodenominavam Karipuna. Além dos indígenas da região do Uaçá, o atual povo Karipuna traz também em sua composição a contribuição de outros elementos como árabes, chineses, europeus (ASSIS, 1981; CEDI, 1983):

Os Karipuna vieram do baixo Amazonas, de embarcação à vela. Eram civilizados, não vieram pelas matas. Vieram uns duzentos, entre crianças e adultos, fugidos dos cabanos. Vieram pra cá porque era território contestado, não propriamente Brasil. Entraram no Oiapoque até que vieram explorar o rio Curipi acima e ficaram lá no lugar chamado Cemitério, chamado assim porque morreram muitos índios Karipuna. Quem tinha morado aqui eram os Palikur, mas depois, com a guerra de índio com índio (Galibi x Palikur) se afastaram para o Urucauá e aqui tinha ficado vazio. Depois foi entrando civilizado pelo meio e desapareceram, mas a origem é Karipuna. (...) Meu avô era dos Santos, casado com Karipuna. Os Fortes também casaram com Karipuna. (...) E de lá pra cá a gente vem levando essa mistura (...)."

(Manuel Primo dos Santos, Seu Coco, fundador da Vila de Santa Isabel)

E sendo bem recebidos pelos índios nativos, naquela região do Uaçá se estabeleceram. Para este trabalho apresentaremos as seguintes aldeias:

Aldeia Espírito Santo

Segundo Arnoud (CEDI, op.cit.), primeiramente as famílias refugiadas foram para o rio Ouanari, do lado da Guiana Francesa e depois para a margem

direita do Oiapoque, instalando-se no alto do rio Curipi, onde já habitavam outros índios, numa aldeia chamada Benoá. Vítimas de uma epidemia de sarampo, mais tarde desceram o rio e à margem direita, às proximidades do Monte Taminã, no curso médio do rio, instalaram a primeira aldeia, Espírito Santo, antiga Laranjal. Possui hoje aproximadamente 150 pessoas (dados da Funai)

Conta a história desse povo que a aldeia Espírito Santo, onde se localizavam a maioria das famílias Karipuna, era a morada do “Major (chefe). A liderança do “Major” está geralmente ligada à existência de um comércio, e este é considerado o “dono do lugar”. O mais famoso foi Teodoro Fortes, por seu espírito de liderança; seu filho João Forte foi o último dos “Majores” do Curipi.

Santa Isabel

Essa questão de liderança tem influência na formação de aldeias e deste modo, foi sob a liderança de Manuel Primo dos Santos (Seu Coco), que surgiu, em 1940, a aldeia Santa Isabel, na mesma margem do rio da Aldeia Espírito Santo. Antes da chegada de Seu Coco e Dona Delfina Batista, sua esposa, o local era conhecido no Curipi pelo nome de Barracão, referindo-se à velha habitação de um garimpeiro crioulo que antes morava ali.

Despontava então o predomínio da família Santos na região Curipi, passando Seu Coco a ser o novo chefe e sua liderança se estendia além dos limites desse rio.

Santa Isabel tornou-se ponto de comércio da área Uaçá, com compra e venda de peles de Jacaré, madeira, ouro etc. Essa situação favorável, tanto de concentração de população karipuna quanto comercial, começou a mudar com o

surgimento da Vila do Manga, 1973, que possui aproximadamente 210 pessoas (dados da Funai).

Taminã

A aldeia Taminã está vinculada à aldeia Santa Isabel. Possui aproximadamente 45 habitantes. Localizada ao longo do Igarapé Taminã, abriga famílias descendentes dos Fortes, Batista e Santos. Afirmam ter por língua materna a língua crioula. Mais tarde, quando iniciam o ensino bilíngüe, começam a aprender a língua portuguesa, na escola existente na aldeia. À medida que passam de série, deslocam-se para as aldeias Espírito Santos e Santa Isabel para cursar o Ensino Fundamental e Médio, respectivamente.

Txipidon

O nome Txipidon foi dado por um velho crioulo – “velho Txipidon”. O local passou a ser muito procurado pelas pessoas da região para tratamento de saúde quando lá se instalou a família do pajé Gomes Fortes. Esta aldeia está ligada à aldeia Santa Isabel e lá encontramos poucas famílias. Iguamente aos de Taminã, freqüentam a escola das aldeias maiores, quais sejam, Espírito Santo e Santa Isabel. Geralmente a língua de comunicação é a língua portuguesa. Possui aproximadamente 35 habitantes.

Cutiti

Também conhecida como Jõdef (em língua crioula). Está localizada numa das pontas da montanha Sohda, em frente à aldeia Espírito Santo, de onde

alguns membros da família Fortes saíram para se instalar em Cutiti. Nesta moram aproximadamente 42 pessoas, inseridas em mais ou menos em cinco famílias. São falantes da língua crioula; para alguns é a única língua de comunicação.

Todas essas aldeias estão contempladas no mapa a seguir:

3.2. O ESTABELECIMENTO DA ESCOLA EM UAÇÁ

O ano de 1934 foi marcado pelo início das atividades escolares na área Uaçá, tanto para os Karipuna (na aldeia Espírito Santo), quanto para os Galibi (na aldeia Kumarumã). O funcionamento desses estabelecimentos não durou muito, pois em 1937 as escolas foram desativadas, retornando suas atividades em área indígena, de fato, a partir de 1945 – junto aos Galibi, e 1948 – entre os Karipuna. A retomada desse empreendimento foi agilizado pelo SPI – Serviço de Proteção ao Índio. Segundo Assis (1981), entre os Karipuna a educação escolar aconteceu anteriormente a 1948, já que a professora contratada residia na aldeia Espírito Santo.

Ainda no ano de 1948, a escola e a professora Verônica Leal foram transferidas para a vila de Santa Isabel. Em decorrência disso, a Vila de Espírito Santo ficou sem assistência até o ano de 1976, quando da chegada de uma nova professora que fora contratada pelo Governo do Território do Amapá.

A escola apresentou-se em área indígena como organismo de poder, cujo objetivo foi assegurar os valores nacionais e resolver também os problemas fronteiriços da sociedade majoritária (ASSIS, op. cit).

Para esse objetivo, duas medidas foram adotadas: a) a proibição do uso da língua indígena – o patuá, na comunidade; e b) a adoção do ensino do português dentro e fora das escolas. Obrigatoriamente, os índios deveriam falar a

língua portuguesa sob pena de sofrerem castigos graves, apelando-se até mesmo para a violência como: ajoelhar, faxina, palmatória, e outros. Não houve, por parte das autoridades, interesse em assegurar a manutenção cultural e lingüística, ficando assim os índios mais vulneráveis ao processo civilizatório, e os Karipuna, principalmente, mais propensos ao contato, até mesmo devido a localização de suas aldeias pela proximidade junto às sociedades “civilizadas”.

Segundo Assis (op.cit.), as escolas no período de 1954/1950 seguiam o currículo do Território Federal do Amapá, com a inclusão de aprendizado de serviços manuais, como lavar, costurar, etc. Experimentavam o modelo de internato, a começar pela estrutura física: um salão dividido em duas salas de aula; dormitório para internos; hospedagem para professores; sala para trabalhos de prendas; cozinha; depósito para ferramentas, material de limpeza, serviços manuais e jardinagem. Em relação ao aparato pedagógico, seguia os moldes de escola de “branco”: boletins, provas, chamadas, classificação em “bons” e “maus” alunos. Ou seja, claramente há evidências de que na organização escolar subjaz à intenção governamental de integração do índio à sociedade nacional.

À professora era dado um papel particular dentro da Vila, cujo tempo de permanência da mesma no local se tornava significativo pela integração sua e de sua família à comunidade, o que desencadeava em interferência cultural. Na área indígena do Uaçá, as professoras Doquinha (escola Galibi) e Verônica Leal (escola Karipuna – esta passou aproximadamente 22 anos!), tiveram uma participação efetiva, cuja autoridade se estendia além do domínio escolar. Quando da ausência dos alunos em sala de aula, a professora possuía liberdade para decidir sobre os castigos aplicados, sobre a realização ou não de tarefas pelas crianças, ainda que essas tarefas fossem consideradas tradicionais no grupo, como, por exemplo, ir à

roça ajudar os pais. Havia, portanto, um direcionamento ao desenraizamento de origens, pela dupla violência, física e cultural, encontrado facilmente nas palavras da professora Doquinha:

Iniciei meu trabalho de formar satisfatória e mui especialmente para beneficiar a civilização dos índios¹² de nossa pátria.” (ASSIS, p. 112)

(...)

A educação dada pela Escola era de maneira interessante, suave, esperançosa, infiltrando no espírito de selvagem o grau de civilização¹³ cada vez melhor. (idem, p. 113)

Após a saída das professoras Doquinha (1951) e Verônica (1967), tem início o período de jurisdição da Funai, com a participação maior da Secretaria de Educação do Território Federal do Amapá.

O ano de 1971 marca a chegada do Pe. Nello Rufaldi para a paróquia do município de Oiapoque, que passa a desenvolver projetos junto às comunidades e, ao mesmo tempo, promove ações no sentido de conscientizar a população indígena no que diz respeito à saúde e às condições sanitárias.

A partir de 1975 tem início as Assembléias Indígenas, que passam a fazer parte da organização política das etnias para discussão de problemas gerais desses povos. E é nesse contexto que surgem as reivindicações para uma educação escolar indígena “bilíngüe, específica e diferenciada”.

Na década de 80, numa parceria entre CIMI, SEED- Macapá e FUNAI, inicia-se um processo de estudo e alfabetização em língua materna, bem como o ensino Supletivo, Através do Sistema Modular e Integrado, cuja primeira turma formou-se em 1986.

Em 1990 começa a qualificação dos índios com o objetivo de levá-los a assumirem suas escolas como professores através do Curso de Formação de Professores (Magistério), em regime modular, com conclusão em 1994. Colaram

¹² Grifos meus.

¹³ Grifos de Assis.

grau 13 professores índios, em 5 de fevereiro de 1995. (Currículo de Ensino Fundamental nas Escolas Indígenas Karipuna e Galibi Marworno, 2004).

Atualmente, os índios Karipuna assumem a maioria de suas escolas com o ensino bilíngüe e parte do Fundamental. Nas aldeias Karipuna Espírito Santo e Santa Isabel funcionam o Ensino Fundamental e Médio, respectivamente, através do Sistema de Ensino Modular – SOME, da Secretaria de Estado de Educação do Amapá.

3.3. METODOLOGIA

3.3.1. O tipo de pesquisa e o método

Os dados coletados serão aqui analisados à luz da metodologia descritivo-interpretativa, encontrada em Almeida (2001, p. 41), segundo a qual é possível “permitir ao pesquisador descrever e interpretar uma determinada realidade a partir de uma análise em que usa dados quantitativos para auxiliar em sua interpretação qualitativa, em caminhos de idas e vindas entre dados e teoria”.

Cada comunidade que faz parte do contexto de estudo foi observada, verificando-se a situação sociolingüística de cada uma delas. Este procedimento nos leva a considerar que esta pesquisa tem também um caráter exploratório, haja vista a escassa produção sobre as línguas em uso pelas aldeias. Em geral, estuda-se a língua, sua estrutura. Por este motivo, adotamos o método de abordagem indutivo, que, a partir da verificação das comunidades em particular, permite formular proposições sobre a etnia em seu aspecto lingüístico.

3.3.2. As hipóteses

Dado o nosso questionamento inicial sobre o bilingüismo individual e/ou social das comunidades em estudo, ou até mesmo se em alguma delas não há tão somente monolingüismo, apresentamos as seguintes hipóteses, uma vez que já é visível que o percurso das línguas em contato parece se diferenciar em algumas aldeias karipuna. Diante desse fato, levantamos as seguintes hipóteses.

1. As práticas discursivas em uso nas aldeias em estudo sugerem uma diferença lingüística entre os karipuna por espaços geográficos: de um lado os índios de Espírito Santo, Taminã e Cutiti; de outro Santa Isabel e Txicidon.

2. A instituição escola e seu processo histórico nas aldeias maiores – Espírito Santo e Santa Isabel – favorece(u) essa fragmentação lingüística;

3. O bilingüismo apresentado é do tipo relativo, atrelado à escola, à idade do falante e ao local de moradia, observando-se as habilidades de compreensão, fala, leitura e escrita.

3.3.3. Os sujeitos da pesquisa e o registro dos dados

As observações junto a essa etnia tiveram início durante a participação da pesquisadora no Programa de Formação de Professores Indígenas – TURÉ, de 1999 a 2000, promovido pela Secretaria de Estado de Educação do Amapá quando trabalhou com os indígenas da área Uaçá. Nessa época, paralelamente ao trabalho de professora, foi possível um contato mais prolongado junto aos Karipuna em virtude de seu marido ter sido professor na aldeia Santa Isabel, quando fez visitas intercaladas à área. Voltou a campo posteriormente em 2003, 2004 e 2005, na qualidade de pesquisadora.

Primeiramente temos o registro de informações nas aldeias; depois em Macapá, junto aos professores não índios, do Sistema de Ensino Modular.

Nas aldeias

Para documentar as informações junto aos índios foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: anotações (diário) de campo, questionário, conversas informais com gravação em áudio quando possível e entrevistas. Passemos agora ao comentário de cada um deles:

a) Anotações de campo – este instrumento, posteriormente reorganizado em forma de diário, foi adotado para o registro das primeiras impressões sobre a situação pesquisada. Nele há o registro de observações impossíveis de gravar em áudio durante a permanência em área indígena como, por exemplo, o dia-a-dia em campo e situações criadas para coletar dados. Funciona como uma espécie de “memória” que se recorre durante a análise dos dados quantitativos, que são complementados pelas observações pessoais.

b) Questionário - este instrumento apresenta perguntas do tipo misto, considerado assim por trazer resposta fechadas e ao mesmo tempo possibilitar anotações gerais. A pergunta inicial sobre bilingüismo dava como opção de resposta *sim, não*, às vezes; para as demais, que tratavam sobre os domínios e as funções das línguas nas comunidades, apresentavam a seguinte escolha: *língua portuguesa, língua crioula ou ambas*. As respostas foram todas anotadas pela pesquisadora.

Em certas situações, alguns moradores estavam ausentes ou não entendiam o código em que se passava a entrevista (língua portuguesa). Nesses casos, os questionamentos foram direcionados às pessoas adultas da família, e os comentários via tradução foram anotadas à parte numa “ficha de registro”, para complementar os dados.

c) Conversas informais com gravação – as conversas informais são aqui citadas e justificadas pela sua importância e finalidade em vários momentos, fazem parte das anotações constantes no diário e ocorreram, inclusive, durante o preenchimento do questionário, como já foi dito. Para não inibir o informante com a presença do gravador, iniciava-se uma conversa. No prosseguimento, questionava-se a partir da fala deles informações para a pesquisa; assim, quando o(s) índio(s) estava(m) se sentindo um pouco mais à vontade, com a devida autorização, fazia-se gravações de trechos, amenizando a presença do aparelho para não inibi-lo.

d) Entrevistas propriamente ditas – o tópico dessas entrevistas girou em torno do uso das línguas dentro e fora da comunidade, dos procedimentos dos professores não-índios na escola em relação às línguas. Essas gravações foram feitas alternadamente, aproveitando as oportunidades de visitas da pesquisadora e a presença dos índios em suas aldeias, visto que é comum eles se ausentarem por motivos diversos. Por isso, algumas conversas informais e as entrevistas com os indígenas advêm da oportunidade da obtenção de informações, não havendo, por isso, seleção prévia de pessoas.

Em Macapá, com os professores da Secretaria de Educação

Os professores que trabalham no Sistema Modular de Ensino –SOME estão a maior parte do tempo ausentes da capital do Estado. Por este motivo, a entrevista com gravação em áudio tornou-se o instrumento mais adequado para coletar dados durante os nossos encontros. Esses docentes trabalham em municípios diversos e a cada cinquenta dias trocam de localidade, podendo ser sorteados também para a área indígena. A possibilidade de aproximação junto aos professores se deu via Secretaria de Educação – SEED. Por razão do curto espaço

de tempo na cidade, as conversas aconteceram em conjunto, marcadas após reuniões na SEED. A única exceção foi de um professor de língua portuguesa, o qual foi entrevistado em sua própria casa.

Participaram da entrevista dez professores que trabalham com o Ensino Fundamental e Médio, sendo três (03) de Ciências, um (01) de Matemática, três (03) de Literatura e Língua Portuguesa, dois (02) de Artes, um (01) de História e Geografia.

A princípio, foi escolhido o critério de selecionar apenas professores que trabalham com o ensino de língua portuguesa. Porém, percebemos a importância de inserir professores de outras disciplinas, já que para eles também interessa o conhecimento lingüístico dos alunos, já que influencia sobremaneira no resultado de seus trabalhos.

3.3.4. A categorização e a análise dos dados

Primeiramente apresentamos as informações em dois grupos de aldeias, cujo critério de composição foi pela identificação antecipada da língua predominante em cada comunidade a partir das observações *in loco* durante a pesquisa e da leitura dos questionários.

1º grupo: aldeias Espírito Santo, Taminã e Cutiti

2º grupo: aldeias Santa Isabel e Txpidon.

Em cada grupo, as comunidades são analisadas seguindo duas perspectivas sobre o uso das línguas: *uma individual e outra social*; somente depois passamos à análise do enfoque escolar, incluindo entrevistas com professores índios e não-índios. Tanto na primeira perspectiva, quanto na segunda, trabalhamos com quadros demonstrativos.

É importante ressaltar que os dados numéricos são dados brutos, pois, como será possível notar, a taxa de habitantes por aldeia é baixa. Além disso, temos uma subclassificação por faixa etária, o que dificulta ainda mais trabalharmos com dados percentuais.

Também enfatizamos que a diferença entre o número de informantes entre as aldeias maiores (Santa Isabel e Espírito Santo) e menores (Cutiti, Txipidon e Taminã), constantes nos quadros, dá-se em função do número de habitantes por comunidade, que é naturalmente reduzido nestas últimas. Apresentamos a seguir a quantificação dos informantes por aldeia.

Quadro 1- Quantitativo por aldeia

Aldeias	Idade							Informantes Total por aldeia
	Aquisição		Competência					
	0-3 anos	4-6 anos	infantil	adolescência	adulto			
			7-10 anos	11-19 anos	20-35 anos	36-45 anos	46 em diante	
Espírito Santo	15	14	21	22	29	4	9	114
Taminã	4	8	5	12	6	5	2	42
Cutiti	5	4	6	8	9	3	2	37
Santa Isabel	17	19	39	47	46	16	12	196
Txipidon	1	3	2	6	5	6	7	30

Os dados quantitativos sobre as perspectivas mencionadas nortearão o percurso da análise qualitativa. Nos quadros demonstrativos os itens constantes são: as línguas (crioula e portuguesa); as comunidades da pesquisa de campo; a faixa etária, as habilidades: compreensão, fala, leitura e escrita; e os informantes. Vejamos as explicações a seguir.

A perspectiva individual

Na perspectiva individual dois pontos de vista são destacados: o da *aquisição* das línguas e o da *competência*.

Aquisição

Quadro – Informantes X¹⁴ entre/de (até) _____ anos de idade

Línguas	Língua crioula									Língua portuguesa									
	Espírito Santo			Taminã			Cutiti			Espírito Santo			Taminã			Cutiti			
	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P	
compreende																			
fala																			
Total de crianças																			

Quadro – Informantes X entre/de (até) _____ anos de idade

Línguas	Língua crioula						Língua portuguesa					
	Santa Isabel			Txipidon			Santa Isabel			Txipidon		
	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P
compreende												
fala												
Total de informantes												

Por *aquisição* consideramos os informantes que se encontram na faixa etária em que ainda não se verifica a aprendizagem escolar de uma língua. Por ela, interessa verificar, através dos dados, a língua mais representativa no repertório verbal dos falantes, anteriormente ao contato com o estudo sistemático de segunda língua na fase escolar, olhando-se para os fatores idade e localidade (comunidade). Por este motivo, não temos as competências da leitura e da escrita.

¹⁴ Informantes X- crianças, adolescentes, adultos

Competência

Chamamos somente de competência quando for possível verificar as quatro habilidades, em conjunto, já que o informante adentra a idade escolar, e muitos tem já contato com a segunda língua até mesmo fora da escola, pois em determinadas faixas etárias já é possível se deslocarem das aldeias sozinhos. Deste modo, a situação do falante bilíngüe é analisada a partir do grau de bilingualidade, como fenômeno dinâmico, relativo. As habilidades, então, serão confrontadas aos fatores escolaridade, idade e localidade.

Quadro – Informantes X entre/de (até) _____ anos de idade

Línguas	Língua crioula									Língua portuguesa									
	Espírito Santo			Taminã			Cutiti			Espírito Santo			Taminã			Cutiti			
	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P	
compreende																			
fala																			
lê																			
escreve																			
Total de crianças																			

Quadro – Informantes X entre/de (até) _____ anos de idade

Línguas	Língua crioula						Língua portuguesa					
	Santa Isabel			Txipidon			Santa Isabel			Txipidon		
	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P
compreende												
fala												
lê												
escreve												
Total de informantes												

Para verificar as habilidades, as opções de resposta foram, igualmente para cada língua “sim” (S), “não” (N), “um pouco/às vezes” (P). Como muitos informantes nas comunidades do segundo grupo diziam conhecer as duas línguas, colocou-se no quadro a opção “ambas” (AM).

Houve uma certa dificuldade inicial em se propor parâmetros para as respostas nas habilidades citadas, quando da feitura do questionário, como por exemplo, quais os limites entre as opções, ou o que está sendo considerado em cada uma delas para se classificar/entender o que vem a ser um falante bilíngüe? Essas e outras questões foram pensadas até se chegar ao que está sendo apresentado, pois ainda que se tente coadunar os critérios, mesmo assim é difícil colocá-los com precisão. Daí a necessidade, a complementação e o respaldo pelas anotações de campo. O resultado foi o seguinte:

- Opta-se por “S” quando houver o reconhecimento de mensagem comum no dia-a-dia na aldeia; na interação com seus pares; e/ou com não indígenas, na língua destes, quer entre falante e ouvinte, quer entre autor e leitor, obedecendo-se o critério idade

- Aqueles que possuem baixa ou relativa compreensão, pouco entendimento, certa insegurança em contextos básicos para compreensão e produção respondem “P”, desde que no contexto geral possa ocorrer a interação, quer entre falante e ouvinte, quer entre autor e leitor.

- Os que desconhecem os códigos, não compreendem o conteúdo da mensagem na recepção da mensagem, não apresentam condições de produzir enunciados, respondem “N”, também quer entre falante e ouvinte, quer entre autor e leitor. Assim cada habilidade é questionada.

A distribuição dos informantes por faixa etária é fundamental para a análise dos pontos de vista da perspectiva individual. O Currículo de Ensino Fundamental nas Escolas Karipuna e Galibi-Marworno distribui as crianças em ciclos e etapas, por faixa etária. Nele a aquisição de segunda língua ocorre entre os sete e oito anos. Para a pesquisa, é importante saber em que momento a segunda língua se insere no vocabulário das crianças e se há continuidade na fase adulta. Assim, este documento serve de referência para mostrar em que período a segunda língua entra oficialmente na aldeia. Assim ficou nossa categorização:

– Período de *aquisição* de primeira língua: até 3 anos (fora da escola); de 4 a 6 anos (já na escola, mas em contato apenas com uma língua nessa instituição).

– Período de *competência*, a partir da inserção de segunda língua: fase infantil: 7-10 anos; fase da adolescência; 11-19 anos; fase adulta: 20-35 anos; 36-45 anos; e a partir de 46 anos. Esta última fase foi fragmentada para analisarmos melhor as práticas da escrita, já que a continuidade de estudos em área indígena nem sempre foi contínua.

Lembramos que a amostra de informantes não representa o total da população das aldeias, porém naquelas menores, somente uma pequena parcela não foi encontrada para que se pudesse aplicar os instrumentos de coleta de dados.

Perspectiva social

Em relação à perspectiva social focalizamos o uso das línguas nas comunidades ressaltando o *domínio lingüístico* que envolve não somente o local, mas a função das línguas, a situação, o contexto, a situação comunicativa.

As informações para a análise se encontram em quadros demonstrativos a partir das respostas dadas no questionário, que serão complementadas com o material encontrado nas entrevistas e observações pessoais. Vejamos os quadros expositivos.

Quadro – Domínios lingüísticos- Usos e funções das línguas¹⁵

Aldeias	Domínios/Línguas														
	casa			comunidade			festividade			igreja			radiofonia		
	LC	LP	AM	LC	LP	AM	LC	LP	AM	LC	LP	AM	LC	LP	AM
ES															
TAM															
CUT															
SI															
TXI															

Neste primeiro quadro, apresentamos os domínios lingüísticos de uso das línguas nas aldeias, conforme as funções por elas exercidas.

Quadro – Interação entre falantes inter-aldeias

Aldeias	Infor- man- tes	Espírito Santo (ES)			Taminã (TAM)			Cutiti (CUT)			Santa Isabel (SI)			Txidipon (TXI)		
		LC	LP	AM	LC	LP	AM	LC	LP	AM	LC	LP	AM	LC	LP	AM
ES																
TAM																
CUT																
SI																
TXI																

¹⁵ LC= Língua crioula; LP= Língua portuguesa; AM= Ambas as línguas (crioula e portuguesa)

Já neste outro quadro, a intenção é mostrar a incidência de escolhas lingüísticas pelos falantes. Perguntamos junto ao universo investigado qual a língua escolhida nas interações com pessoas de uma determinada aldeia da pesquisa. O objetivo é mostrar qual a língua que está prevalecendo nessas interações, qual a língua está sendo dominante nas conversas. Esclarecemos que no primeiro quadro (domínios lingüísticos) apenas serão apontadas as escolhas mais freqüentes, sem que os dados números apareçam, o que não inviabiliza a análise qualitativa. Assim, para cada resposta encontramos um 'x' no quadro.

A análise lingüística pelo enfoque escolar – a participação dos professores não índios

No contexto escolar, a situação das línguas será analisada com a colaboração de professores não-índios. Os estabelecimentos de ensino estão instalados nas aldeias maiores – Espírito Santo e Santa Isabel – onde acontecem as aulas de Ensino Fundamental e Médio. Para a análise, utilizamos as entrevistas com transcrições de trechos das falas dos professores, assim identificados, por ordem de aparecimento: PN1, PN2.... e assim sucessivamente.

Observações provenientes de anotações no diário de campo algumas entrevistas com Professores índios

Aproveitamos as anotações e gravações a partir de observações *in loco* nas comunidade e suas escolas (visitas realizadas nos meses de janeiro e julho, principalmente). Então, quando apresentamos dados fornecidos por professores índios, temos abreviações como PI, por ordem de aparecimento: PI 1, PI 2...

No capítulo seguinte, apresentamos descrição e a análise das informações resultantes dos registros coletados.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DE DADOS

Geograficamente, como se pode ver no mapa (fl. 51), as aldeias investigadas na pesquisa de campo estão localizados muito próximas uma das outras. O contato entre índios é permanente e envolve, além dos moradores das comunidades citadas, outras de aldeias mais distantes. A comunicação entre as etnias da região é constante, envolvendo também os vizinhos étnicos já apresentados: Palikur, Galibi-Marworno.

Em determinados dias da semana (segunda e sexta-feira), esse contato se estende, pois os índios têm oportunidade maior de interação ao se dirigem à área urbana do município de Oiapoque, onde vendem seus produtos e também fazem compras. Isso significa dizer que o espaço físico urbano do município é marcado pelo encontro de línguas (sem esquecer o crioulo guianense e o francês presente na região fronteiriça).

A situação lingüística em que vivem os índios Karipuna é analisada sob aspectos vários mencionados no capítulo anterior, permeada pelo conceito de bilingüismo adotado neste trabalho, já apresentado na fundamentação teórica. Esse fenômeno é visto como dinâmico, situado, com características próprias, daí a dificuldade de sistematização apresentada pelos estudiosos no assunto. Para Heye (2003, p.232) “a condição de bilíngüe se modifica na trajetória de vida dos indivíduos e assume diferentes contornos em relação ao domínio e à variação de uso de ambas as línguas”.

É com essa visão de bilingüismo que passamos à análise a seguir.

4.1. O BILINGÜISMO INDIVIDUAL

Iniciamos a análise das informações pela perspectiva individual do bilingüismo. Seguindo o esquema apresentado na metodologia as discussões suscitadas pelo embasamento teórico aqui apresentado começam pelas aldeias Espírito Santo, Taminã e Cutiti: em seguida será a vez do grupo Santa Isabel e Txipton. As razões dessa divisão em dois grupos já foram apresentadas nos procedimentos metodológicos, capítulo anterior. Obedecendo essa ordem, iniciamos pela aquisição e em seguida verificamos a competência em cada língua.

4.1.1. A aquisição das línguas

Embora Heye (op. cit.) mencione que o encaminhamento mais recente da literatura prefira o termo aquisição ao termo aprendizagem quando tratamos de segunda língua, neste trabalho adotamos a forma mais tradicional que concebe a aquisição como referente ao meio natural e a aprendizagem quando o contato se processa por meio formal, institucionalizado. A escolha vem em função das hipóteses levantadas que suscitam a influência da escola na situação lingüística das aldeias. Então é preciso delimitar o modo como os falantes têm contato com as línguas em estudo: se de forma natural ou artificial, considerando-se que a língua pode ser aprendida no ambiente escolar. Feitos esses esclarecimentos, passemos agora à análise da aquisição nas aldeias do primeiro grupo.

4.1.1.1. Aldeias do Grupo Espírito Santo, Taminã e Cutiti

Estabelecemos dois períodos etários para aquisição natural: o primeiro se dá até três anos de idade e o segundo entre 4 a 6 anos. Vejamos os dados encontrados nas comunidades mencionadas acima:

Quadro 2-Crianças até 3 anos

Línguas	Língua crioula									Língua portuguesa								
	Espírito Santo			Taminã			Cutiti			Espírito Santo			Taminã			Cutiti		
	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P
compreende	13		2	2		2	3		2		14	1		4			5	
fala	11	2	2	2		2	3		2		14	1		4			5	
Total de crianças	15			4			5			15			4			5		

Quadro 3- Crianças de 4-6 anos

Línguas	Língua crioula									Língua portuguesa								
	Espírito Santo			Taminã			Cutiti			Espírito Santo			Taminã			Cutiti		
	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P
compreende	14			8			4				10	4		8			4	
fala	14			8			4				13	1		8			4	
Total de crianças	14			8			4			14			8			4		

Como é possível verificar, a língua predominante nas aldeias do grupo é a língua crioula, em detrimento da língua portuguesa, que quando mencionada, informa uma baixa competência. Em quadros posteriores desse grupo, será possível verificar que os adultos e os adolescentes responderam que a língua crioula é a mais falada em casa. Este fato nos remonta às teorias de aquisição da linguagem com Chomsky e Vygostky e também de aquisição de uma segunda língua.

A proposta de inatismo na aquisição da linguagem de Chomsky (1965 apud Slobin,1980), defende que todos nós temos um dispositivo de aquisição da linguagem, que é inato: a teoria da Gramática Universal. A exposição em uma determinada língua nos faz internalizar sua gramática e gerar sentenças gramaticais e ao mesmo tempo, reconhecer e descartar as sentenças não bem formadas, isto é, agramaticais, que não estão de acordo com a estrutura da língua. É a nossa competência lingüística. Posteriormente, em1981, ainda com Chomsky, surge a teoria de Princípios e Parâmetros redimensionando a base da gramática universal. Os 'princípios' são concebidas por leis invariantes que se aplicam a todas as línguas; já os 'parâmetros' permitem identificar variações entre línguas, aquilo que lhe é peculiar, e mudanças na mesma língua. Como toda teoria surgem novas propostas para questioná-la, que não cabe aqui discuti-las. Queremos abordar agora outra teoria inatista defendida por Vygostky (1962) que chama a atenção para a função social da fala e da importância do outro, do interlocutor no desenvolvimento da linguagem, como um facilitador do processo de aquisição.

O que queremos esclarecer como mostramos nos quadros é que, cognitivamente, as crianças nessas aldeias têm a língua do adulto como modelo de materialidade lingüística, que é a língua crioula. Adquirem todos os seus matizes, obedecendo-se tanto à teoria de princípios e parâmetros, quanto a interferência do outro na aquisição.

Essas crianças, pela faixa etária, principalmente as do quadro 2, ainda não conseguem se deslocar sozinhas para outras comunidades e por isso sua permanência ou saída da aldeia depende do adulto. Para aquelas que freqüentam a escola, nesta ainda não há a língua portuguesa como língua de ensino. Eliminamos

então as possibilidades de interferências externas na aquisição da língua crioula como língua materna.

Porém, é possível notar na aldeia Espírito Santo que a língua portuguesa começa a se configurar como L2 ainda nessas etapas de aquisição, embora sua presença seja tímida, manifestando-se mais na habilidade de compreensão; identificamos sua progressão entre os quadros 2 e 3. Estas amostras qualificam o que McLaughlin (1978) chama de aquisição sucessiva; assim denominada por ocorrer a partir dos quatro anos.

Em Taminã e Cutiti, a língua da sociedade majoritária é desconhecida para as crianças nas faixas etárias dos quadros 2 e 3, daí sua marcação total em “N” Elas começam a ter contato com a língua portuguesa somente na escola. Evidencia-se comumente nessas comunidades um bilingüismo cultural, segundo Weiss (1959), haja vista a língua da sociedade majoritária ser adquirida via escola. Essa mesma idéia é compartilhada por Skutnna-Kangas & Toukomaa, 1976, citado por Heye, 2003, que o classifica de bilingüismo composto, por ser adquirido através da instrução formal.

Durante os registros de dados nas aldeias, diante da seguinte pergunta “Você alfabetiza em qual língua?”, um professor índio, de Taminã, assim se manifestou:

“(...) porque eles (os alunos) falam bem o patuá e aí não têm dificuldades para eles... agora se fosse em português eles não iriam entender porque aqui só o patuá, não tem o português quase...” (Waldison-índio Karipuna).

Essa informação mostra que até a idade escolar posterior às fases aqui descritas, as crianças das aldeias Taminã e Cutiti vivem em completo monolingüismo em língua crioula. Já as da aldeia Espírito Santo, a maioria se

apresentam monolíngües, mas, uma vez que estamos partindo do conceito de bilingüismo relativo, já há uma representatividade do falar bilíngüe nessa fase.

É necessário um estudo mais detalhado sobre o contexto que promove essa tendência à dupla aquisição e sobre a competência das crianças na língua portuguesa. No momento é possível apenas fazer suposições sobre fatores de influência, como, por exemplo, a) a convivência em casa com irmãos de faixa etária superior e matriculados na escola, fazendo uso constantemente da habilidade de fala em língua portuguesa; com pais mais fluentes por exercerem atividades pelas quais é necessário conhecer ou interagir constantemente em língua portuguesa, como por exemplo professores bilíngües, chefe de posto, agente de saúde, condutor de barco; b) a presença da televisão em suas casas. Essas situações oportunizam o bilingüismo natural, ora em pequena escala. A tendência inovadora, caso confirmada, desqualifica o fator escola para obtenção de L2, pelo menos para uma pequena parcela de crianças nessa fase, se considerarmos as observações já mencionadas.

4.1.1.2. Aldeias do grupo Santa Isabel e Txipidon

Quadro nº. 04 – Crianças até 3 anos de idade

Línguas	Língua crioula						Língua portuguesa					
	Santa Isabel			Txipidon			Santa Isabel			Txipidon		
	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P
compreende	4	9	4		1		11	1	5			1
fala	3	13	1		1		11	2	4			1
Total de informantes	17			1			17			1		

Quadro nº. 05 – Criança de 4 – 6 anos de idade

Línguas	Língua crioula						Língua portuguesa					
	Santa Isabel			Txipidon			Santa Isabel			Txipidon		
Habilidades	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P
compreende	6	8	5		1	2	17	1	1	3		
fala	4	14	1		2	1	17	1	1	3		
Total de informantes	19			3			19			3		

Em Santa Isabel e Txipidon o desempenho lingüístico maior entre as crianças, na faixa etária do quadro em questão aponta para a língua portuguesa. Igualmente às crianças das aldeias do 1º. Grupo, na continuidade dessa análise há que se considerar a variação de fases na idade, comumente acontece no quadro 4, já que estão no período de até três anos.

Esse conhecimento em língua portuguesa é corroborado no quadro 5, no qual, em Santa Isabel, quase todos os informantes responderam “S”, aparecendo uma única opção em “N”, que faz lembrar a transferência, para esta aldeia, de famílias provenientes de Kumarumã, aldeia Galibi-Marwouno, onde predomina a língua crioula. A chegada desses índios à aldeia não é de longa data e por isso o conhecimento lingüístico deles – menos em língua portuguesa e mais em crioula – dá-se em função da aldeia de origem. Todavia, a interação com esses migrantes contribui para o desempenho dos índios de Santa Isabel em língua crioula, conforme as palavras de um índio do lugar:

(...) o que mudou muito aqui também, a questão do patuá é quando veio algumas famílias de Kumarumã, ai eles passaram a habitar aqui em Santa Isabel e eles falam mais forte o patuá, predomina lá em Kumarumã é o patuá. Então eles ajudaram as pessoas daqui, conversando entre eles, aí já... eles aprenderam a falar o português e os daqui o patuá. (lanomami-índio Karipuna)

Em Txipidon, o único informante, considerando-se a oscilação nesse período etário, optou pela língua portuguesa. Não é possível afirmar, pelo quantitativo de crianças nessa faixa etária, que essa seja a primeira língua adquirida pelos índios na aldeia. Entretanto, há, na amostragem do quadro seguinte (5), uma tendência ao predomínio da língua portuguesa nos períodos de aquisição na faixa etária de 4 – 6 anos com unanimidade de resposta para a língua da sociedade majoritária.

Verificamos que a probabilidade de conhecimento da língua crioula tende a crescer na faixa etária seguinte, de 4 a 6 anos em Santa Isabel, atingindo Txipidon, no momento em que as crianças evidenciam melhor maturidade lingüística (quadro 05). Diante da descrição acima, podemos manifestar as seguintes considerações quanto as respostas constantes em todos os quadros já analisados:

- a) Em Espírito Santo, Taminã e Cutiti, a língua crioula é considerada a língua materna.
- b) Em Santa Isabel e Txipidon prevalece a língua portuguesa.

Em Santa Isabel, a tendência é de que as crianças cheguem à escola possuindo conhecimento lingüístico em duas línguas, pelo menos em uma das habilidades. Em decorrência disso, podemos dizer que para elas há um bilingüismo simultâneo, natural. Por esse motivo, essa aldeia se destaca por apresentar número maior de crianças bilíngües que as outras.

Txipidon se assemelha a Santa Isabel na aquisição de primeira língua, porém, podemos considerar a aquisição sucessiva, até o momento, apenas como uma tendência, conforme o quadro 5.

Uma questão importante a ressaltar diz respeito à aquisição simultânea, que McLaughin (1978) diferencia da aquisição sucessiva pelo critério da

idade, como já foi mencionado. Na ocorrência da primeira (simultânea), considera-se ambas as línguas como primeiras línguas, ressalvando que isso não evidencia que os falantes tenham a mesma fluência nas duas línguas e nem que a simultaneidade resulte num processo superior ao da sucessividade. O autor justifica essa afirmação considerando os fatores que determinam o grau de bilingüismo como contexto sociolingüístico, tempo de exposição às línguas, os participantes da interação, etc.

É justamente por levar em consideração essa justificativa, principalmente no que se refere ao grau, que deixamos de considerar, a princípio, que criança com aquisição simultânea possua duas línguas maternas, ressaltando-se o segundo grupo. Ainda que os falantes caminhem para uma dupla aquisição na faixa etária citada pelo autor, configurando um bilingüismo simultâneo; ainda que essas crianças conheçam o código, pelas observações feitas junto às comunidades, mesmo assim não se denota para elas a “espontaneidade atribuída à fala” “como fala invasora” característica da língua materna (Wald, 1999), e sim “como uma outra ferramenta de comunicação”, como se conceitua a segunda língua (Heye, 2003). Nesse caso, sem negar que o falante é bilíngüe, mas trazendo novamente a contribuição de Heye (2003), há um grau de bilinguidade para esses informantes, daí que sempre na língua menos representativa vence a habilidade de ‘compreender’, em detrimento da de “falar”.

4.1.2. A competência nas línguas

O encaminhamento dado será verificar de que maneira as competências lingüísticas do falante bilíngüe, no contexto da pesquisa, estão perpassadas pelos mesmos fatores anteriormente citados: escolaridade, idade, lugar.

Os períodos etários agora em consideração são aqueles a partir do qual se inicia a aquisição de segunda língua nas escolas karipuna, que se alterna em língua crioula e portuguesa, de acordo com a aldeia, conforme vimos anteriormente. Logicamente, duas habilidades, intrínsecas a esse processo, quais sejam, “ler” e “escrever”, passam a fazer parte dos quadros.

Os quadros numéricos explicativos adotam a seguinte divisão fases etárias: infantil (pré-adolescência/puberdade); adolescência e fase adulta; nesta última, o comentário será feito por aldeia. A separação por grupo continuará.

A introdução da segunda língua na escola em todas as aldeias, se dá quando os alunos atingem os sete anos de idade. Se analisadas à luz da teoria de Beardsmore (1982), estas crianças possuem um bilingüismo infantil, pois a aquisição de L2 ainda se dá no período crítico de desenvolvimento, que segundo a teoria chomskiniana, vai até a puberdade, aproximadamente 11 anos.

O domínio de uma segunda língua após esse período, para autores que compartilham da teoria do inatismo, ficaria comprometido, pelo período da plasticidade do cérebro, que assumiria várias funções e a capacidade de aprender outra língua diminuiria. Esta teoria é criticada por vários estudiosos, que defendem a idéia de que os adultos podem, entre outros, discriminar os sons tão bem quanto as crianças, ainda que aceitem que a pronúncia seja qualitativamente afetada.

Em todas as aldeias, essa característica observada em pessoas bilíngües não é encontrada entre os sujeitos da pesquisa. Ou seja, a pronúncia das palavras em português não é afetada; geralmente esse comprometimento denuncia a nacionalidade de falantes estrangeiros, haja vista que o contorno entoacional obedece ao da língua materna. Essa fala não marcada nas aldeias analisadas pode ser respaldada em Heye (op. cit.), para quem a noção de bilingüismo é dinâmica e o falante bilíngüe está sujeito ao contexto de aquisição. Nele podemos levar em consideração o envolvimento afetivo e o desejo de se relacionar com a outra língua, e ser aceito pela sociedade que a língua pertence.

Uma das perguntas do questionário aplicado, diz respeito ao sentimento em relação às línguas, em que os índios deveriam responder “Qual a língua mais bonita?”. Quantitativamente, as respostas se equilibraram entre as aldeias, e geralmente o comentário girava em torno de considerar as duas línguas justificando desta forma. “É a minha língua” e “É a língua que é bom aprender”. Esse “bom aprender”, ora se referia à língua crioula, pela identidade indígena; ora se referia à língua portuguesa, por ser a língua de prestígio. Assim analisada, a competência do falante Karipuna envolve também questões de identidade com a condição de ser índio; dividido entre ter a língua crioula como materna e desejar integrar-se à língua do outro; e ter língua portuguesa como materna e integrar-se à língua de seus pares. É o que veremos com os moradores de Santa Isabel.

Aldeias do grupo Espírito Santo, Taminã e Cutiti

Quadro 6 – Fase infantil – crianças de 7 a 10 anos de idade

Línguas	Língua crioula									Língua portuguesa								
	Espírito Santo			Taminã			Cutiti			Espírito Santo			Taminã			Cutiti		
	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P
compreende	21			5			6			3	6	12	3	1	1	2	1	3
fala	21			5			6			3	10	8	3	1	1	2	3	1
lê	12	4	5	1	1	3	1	3	2	5	10	6		2	3	1	3	2
escreve	12	4	5	1	1	3	1	3	2	5	10	6		2	3	1	3	2
Total de crianças	21			5			6			21			5			6		

Pelas habilidades lingüísticas de “compreensão” e “fala” podemos confirmar a língua crioula como primeira adquirida pelos falantes nas comunidades do grupo, pois todos os informantes responderam ‘S’ para a língua crioula.

A aquisição de segunda língua é apresentada nesse quadro. Nele os informantes se encontram em idades e ciclos de escolaridade variados, e por isso possuem experiências diferenciadas no contato com a língua introduzida na escola. Por essas razões, esse quadro é considerado de transição, uma vez que alguns estão no início da aquisição de segunda língua, enquanto outros já a têm mais estabelecida.

Nesse momento os resultados mostram que a língua portuguesa começa a permear o conhecimento lingüístico das crianças desse grupo de maneira sutil e gradativa, em ambas as modalidades, mas já significativa. Repare-se que em Cutiti os resultados são iguais entre as línguas nas habilidades de leitura e escrita. Essa ênfase é importante pois na fala e na compreensão, entre os seis informantes, somente dois responderam ao ‘S’ em língua portuguesa. Isso é uma evidência de

que as práticas discursivas escolares nesta língua se sobrepõem e contribuem para efetivar o percurso da língua da sociedade majoritária nas aldeias.

No presente momento, gradativamente, os professores indígenas estão assumindo suas escolas até a 1ª. etapa do 2º. Ciclo. Segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (MEC/SEF/DPEF, 1988, p. 119), a língua do grupo deve ser a língua de instrução oral do currículo. Este documento conceitua língua de instrução como “aquela utilizada na sala de aula para introduzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações”. Nas escolas do grupo, nessas séries, é a língua crioula que assume essa função, além do que é a língua de alfabetização. Pelo quadro demonstrativo, vê-se que a língua materna apresenta um bom desempenho na modalidade escrita.

Como as experiências variam em função da relação idade e escolaridade, esse perfil será melhor definido no quadro seguinte (7), quando as habilidades de “leitura” e “escrita” já estão mais estabelecidas pelos falantes, identificando o período em que as comunidades mais se configuram como bilíngües.

Ressalto, porém, que a) na faixa etária seguinte a língua crioula não se constitui como língua de disciplina para nenhuma aldeia dos grupos – como acontece em língua portuguesa – pois b) quem assume as escolas a partir da segunda etapa do segundo ciclo (5ª. série) são os professores não índios.

Quadro 7 – Fase adolescência na faixa etária entre 11 a 19 anos

Línguas	Língua crioula									Língua portuguesa								
	Espírito Santo			Taminã			Cutiti			Espírito Santo			Taminã			Cutiti		
	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P
compreende	22			11		1	8			19		3	12			6		2
fala	22			11		1	8			19		3	12			6		2
lê	20	1	1	7	5		4		4	17		5	11		1	6		2
escreve	20	1	1	7	5		4		4	17		5	11		1	6		2
Total de crianças	22			12			8			22			12			8		

Nas habilidades de prática oral, conforme os números acima, a aquisição da língua da sociedade dominante, em Taminã, é a mais positiva entre as comunidades em análise (cem por cento). Em Espírito Santo e Cutiti, um reduzido número de falantes está assinalado no item “P” que, pode ser, pelas observações *in loco*, o que tem sido chamado por Calvet (2002, 72) de insegurança lingüística. Para este autor, há evidência de insegurança quando o falante acredita que seu modo de falar é pouco valorizado, mediante outro modelo que, não sendo praticado por este, é o mais prestigioso. No caso das aldeias, a insegurança não se dá tão somente quanto às variantes envolvidas, mas sim quanto às línguas: a dominante e a dominada, peculiar ao conflito diglósico. Uma situação que pode aqui ser apresentada durante a coleta de dados, ocorreu na aldeia Espírito Santo entre a pesquisadora, uma índia e seu companheiro. A todas as perguntas e comentários feitos ela não se dirigia à primeira para responder e sim ao marido, em língua crioula. Questionado se a índia falava ou não português, ele respondeu que sim, mas que tinha vergonha, pois achava que não sabia esta língua. Porém, foi observado que tudo ela entendia.

Observa-se que nas habilidades em língua portuguesa adquiridas via escola – ‘ler’ e ‘escrever’ – não há nenhum caso para o qual tenha sido assinalado o item “N”. Na qualidade de segunda língua, sua situação é favorável, visto que a apropriação, em geral, nas respectivas habilidades foi total, ainda que alguns tenham respondido ‘P’. O mesmo não ocorre em língua crioula, cujos resultados variam conforme a localidade, considerando-se como positivo somente em Espírito Santo, mas não igual ao da língua nacional. Em Taminã, a relação entre o número de falantes e aqueles que não atingiram as habilidades conferidas pela escola, nessa língua, é quase de cinquenta por cento. Em Cutiti a situação é de igual para igual.

No início dessa faixa etária, onde a alfabetização propriamente dita já se concluiu, a língua da sociedade majoritária alcança um status nas escolas das comunidades indígenas semelhantes ao das escolas da sociedade envolvente. Se for observado o percurso desta língua, nos quadro 2, 3 e 6, seu desenvolvimento cresceu significativamente; neste último quadro, tem-se o momento em que a língua portuguesa se instala nas comunidades indígenas através da escola. Ainda que a aquisição da língua portuguesa por esses falantes se dê em consonância com o que se tem chamado de aquisição artificial, cultural (Weiss op.cit.), os fatores escolaridade e idade apresentam-se bastante significativos nesse processo, pois nas habilidades de “leitura” e de “escrita” essa língua se superpõe.

Um caso diferenciado ocorre em Taminã, na língua crioula, mas justificado pelo fato de o informante ser oriundo de outra aldeia onde predomina a língua portuguesa.

A fase adulta está dividida em três etapas, de acordo a faixa etária: 1ª. – de 20 a 35 anos; 2ª. – de 36 a 45; e 3ª. – de 46 anos em diante, quadros 8, 9 e 10, respectivamente.

Quadro 8 – Fase adulta de 20 a 35anos

Línguas	Língua crioula									Língua portuguesa								
	Espírito Santo			Taminã			Cutiti			Espírito Santo			Taminã			Cutiti		
	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P
compreende	29			6			9			21		8	5		1	4		5
fala	29			6			9			20		9	5		1	4		5
lê	22	5	2	4	2		6	1	2	18	4	7	4	2		5		4
escreve	21	6	2	4	2		6	1	2	18	4	7	4	2		5		4
Total de crianças	29			6			9			29			6			9		

A fase adulta apresenta um grau bilingüismo em favor da língua crioula, nas habilidades de prática oral. Isso significa que essa língua continua se impondo como língua materna, da mesma forma como vem sendo apresentado nos quadros anteriores.

Em língua portuguesa, quando comparamos os resultados deste quadro em relação ao quadro anterior (7) verificamos modificações na competência lingüística dos falantes, pois as opções em “P” nas habilidades de “compreender” e “fala” estão mais marcadas, continuando nos quadros seguintes (9, 10) com acentuação maior na aldeia Espírito Santo.

Quadro 9 – Fase adulta de 36 a 45anos

Línguas	Língua crioula									Língua portuguesa								
	Espírito Santo			Taminã			Cutiti			Espírito Santo			Taminã			Cutiti		
	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P
compreende	4			5			3			1		3	3		2	2		1
fala	4			5			3			1		3	3		2	2		1
lê		3	1	1	3	1	3			1	1	2	1	2	2	2		1
escreve		4		1	3	1	3			1	1	2	1	2	2	2		1
Total de crianças	4			5			3			4			5			3		

Quadro 10 – Fase adulta de 46 anos em diante

Línguas	Língua crioula									Língua portuguesa								
	Espírito Santo			Taminã			Cutiti			Espírito Santo			Taminã			Cutiti		
	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P
compreende	9			2			2			2		7	1		1			2
fala	9			2			2			1		8	1		1			2
lê	2		7		2			2		1	5	3		1	1		1	1
escreve	2		7		2			2			5	4		1	1		1	1
Total de crianças	9			2			2			9			2			2		

A situação das línguas em análise muda significativamente entre os três momentos desta fase nas habilidades da modalidade escrita. Os resultados mostram que essas práticas são valorizadas pelos mais jovens. A influência do contato com a língua da sociedade majoritária os faz dominar a leitura e a escrita por, acreditamos, esperarem assumir funções profissionais que as requisitem.

Em Cutiti, nas habilidades de leitura e escrita, percebemos que a competência dos falantes apresenta um nível de equilíbrio entre as línguas nos quadros 8 e 9. Entre os mais velhos, quadro 10, essa competência em língua portuguesa é quase inexistente, e nula em língua crioula. Historicamente não é difícil compreender a ausência de alfabetização – em qualquer língua – para esse povo na faixa etária em questão dada as suas condições de vida.

Ao término desta apresentação, as considerações feitas são de que encontramos uma forte relação entre a aquisição de segunda língua e os fatores idade e escolaridade. Os resultados denotam como a língua da sociedade majoritária vai se estabelecendo gradativamente nas comunidades nas práticas da oralidade e da escrita encaminhadas pela escola, à medida que os alunos vão superando os níveis (séries) de escolaridade. O bilingüismo cultural, também denominado escolar (Weiss, 1959), atinge seu ápice na fase da adolescência. Na fase adulta, as práticas lingüísticas começam a se diferenciar entre as línguas, equilibrando-se até a primeira faixa etária (entre 20 a 35 anos). Nas fases posteriores, a língua crioula continua prevalecendo nas práticas orais. Nas práticas escritas somente os falantes de Cutiti se destacam nessas competências. Essas mudanças vislumbram a retomada sobre bilingüismo que considera as competências a partir de habilidades em ambas as línguas.

4.1.2.2. Aldeias do grupo Santa Isabel e Txipidon

Quadro 11- Fase infantil – crianças de 7 a 10 anos de idade

Línguas	Língua crioula						Língua portuguesa					
	Santa Isabel			Txipidon			Santa Isabel			Txipidon		
	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P
compreende	26	1	12	1		1	38		1	2		
fala	22	8	9	1		1	38		1	2		
lê	5	26	8		1	1	17	7	15	2		
escreve	5	26	8		1	1	17	8	14	2		
Total de informantes	39			2			39			2		

Nas práticas orais da fase de transição, as duas línguas as línguas continuam a aparecer no repertório lingüístico dos falantes do grupo, entretanto, prevalece a língua portuguesa. Diferentemente das aldeias do outro grupo, como já foi mencionado, em Santa Isabel e Tzipidon é dado à língua crioula o papel de segunda língua. Os índios dizem que nessas aldeias “o mais forte é o português”. Nas práticas da escrita há vantagem significativa para a língua da sociedade majoritária.

Um ponto a considerar na aquisição de L2 é quanto a língua de instrução para a qual cada grupo utiliza sua língua predominante nos ciclos dessa faixa etária: nas aldeias ora analisadas, este papel é assumido pela língua nacional; nas aldeias do primeiro grupo as crianças aprendem o português com instrução em crioulo.

Alguns professores não índios não consideram o ensino bilíngüe como válido, daí afirmarem que “o crioulo atrapalha a língua portuguesa”. Ou seja, apesar de a escola ser bilíngüe, os alunos são monolíngües em suas línguas maternas em sala de aula.

É justamente este fato que chama atenção, pois na prática escrita, se os resultados em relação a aquisição de L2 forem comparados entre os grupos quadros 6 e 11- vamos encontrar as crianças daquele grupo com melhores resultados, lembrando-se que lá a segunda língua é a portuguesa, língua da sociedade dominante. Portanto não encontramos, neste grupo, estímulo para a aprendizagem da língua crioula escrita nas aldeias.

Quadro 12 – Fase da adolescência na faixa etária entre 11 a 19 anos

Línguas	Língua crioula						Língua portuguesa					
	Santa Isabel			Txipidon			Santa Isabel			Txipidon		
	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P
compreende	38	1	8	6			46		1	6		
fala	31	10	6	6			46		1	6		
lê	17	23	7	3	1	2	43	2	2	5		1
escreve	12	29	6	3	1	2	43	2	2	5		1
Total de informantes	47			6			47			6		

Nesta faixa etária, a alfabetização propriamente dita já está concluída. Nas práticas da oralidade, os números mostram que os falantes tendem a equilibrar suas competências lingüísticas entre as línguas em destaque, nas duas aldeias.

Na modalidade escrita, em Santa Isabel, a situação é estável em língua portuguesa. Quanto a língua crioula, apenas a metade consegue ter domínio na compreensão de leitura, e na produção escrita o índice é ainda menor. Em Txipidon, podemos dizer que há melhor valorização da segunda língua.

Novamente podemos comparar esses resultados com os das aldeias do outro grupo, na mesma faixa etária (quadro 7) Lá, na qualidade de segunda língua, o português tem, na prática escrita, melhores resultados percentuais que a língua crioula neste grupo. Essa constatação é válida se levarmos em consideração que os falantes de Santa Isabel e Taminã possuem conhecimento da língua crioula na oralidade antes mesmo de chegarem à escola, o que ocorre apenas para uma pequena parcela em relação à língua portuguesa naquele grupo. Ou seja, a língua

da sociedade majoritária é valorizada quer esteja na condição de L1, quer esteja na condição de L2 na escola.

Quadro 13 – Fase adulta na faixa etária de 20 a 35 anos

Línguas	Língua crioula						Língua portuguesa					
	Santa Isabel			Txipidon			Santa Isabel			Txipidon		
	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P
compreende	42		4	5			46			5		
fala	41	2	3	5			45		1	5		
lê	26	14	6	1	1	3	40	6		5		
escreve	22	19	5	1	2	2	38	6	2	5		
Total de informantes	46			6			46			5		

Quadro 14 – Fase adulta na faixa etária de 36 a 45 anos

Línguas	Língua crioula						Língua portuguesa					
	Santa Isabel			Txipidon			Santa Isabel			Txipidon		
	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P
compreende	15		1	6			15		1	5		1
fala	14	1	1	6			15		1	5		1
lê	3	10	3	1	3	2	7	2	7	3		3
escreve	2	13	1	1	5		7	2	7	3		3
Total de informantes	16			6			16			6		

Quadro 15 – Fase adulta de 46 anos em diante

Línguas	Língua crioula						Língua portuguesa					
	Santa Isabel			Txipidon			Santa Isabel			Txipidon		
	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P
compreende	10		2				12					
fala	9		3				12					
lê	2	10					3	6	3			
escreve	2	10					3	6	3			
Total de informantes	12						12					

Nas práticas da oralidade, a fase adulta, em geral, é a que mostra, quanto às competências lingüísticas dos falantes, o maior equilíbrio entre as línguas em ambas as aldeias em todas as etapas.

Nas práticas da escrita, na língua portuguesa, as competências lingüísticas são positivas apenas na faixa etária inicial da fase adulta (quadro 13), decrescendo nas etapas posteriores, em ambas as aldeias. Em língua crioula, é no início da fase adulta que essa língua se supera na escrita, mas decrescendo nas faixas etárias posteriores (quadros 14 e 15).

Pela análise feita, a língua portuguesa aparece em destaque nas aldeias, nas modalidades oral e escrita. A língua crioula esteve presente de forma significativa na oralidade, tanto para sujeitos na fase inicial da aquisição quanto para os que não tiveram contato com a mesma pela instituição escolar. Levando-se em consideração as práticas orais da língua, os falantes dessas comunidades apresentam um grau de bilingüidade que se dá não somente entre as línguas, mas também entre as suas modalidades e habilidades.

Em termos gerais, a escola prossegue em seu papel de reforçar a língua portuguesa nessas comunidades. Nelas é visível a condição de sujeito bilíngüe, mas como processo relativo e dinâmico que vai dando à língua da sociedade majoritária gradativamente a primazia nas escolhas. A divisão por grupos de aldeias mostra a aproximação lingüística entre as comunidades, afastando a idéia de bilingüismo como fenômeno único. Entretanto, apesar de estarem próximas lingüisticamente por grupos, não denota a idéia de iguais. Quando reunidos em uma só classe para a aprendizagem escolar, essa arrumação configura o desconhecimento dessa realidade lingüística.

4. 2. BILINGUISMO SOCIAL

4.2.1 . Os domínios lingüísticos

A perspectiva social tem como base identificar o uso das línguas através dos domínios lingüísticos. Envolvermos na conceituação de domínios não somente os lugares de interação , mas as expectativas criadas pelas situações para usos das línguas.

Para Fishman (1995), domínio é o “conjunto de situações sociais regidas por um conjunto comum de regras de conduta.” Cada um desses domínios pode exigir ou não uma língua específica, ou seja, dependendo da situação pode-se optar por esta ou aquela língua. Assim temos o domínio familiar; o domínio escolar; o domínio da igreja; o domínio do trabalho; o domínio da rua; o domínio da (s) aldeia (s).

Nas aldeias, em geral, os lugares comuns de interações sociais são casa, comunidade (incluindo, vizinhança, reuniões, roça), festividades, igreja, conversas pela radiofonia, escola, estes considerados como domínios lingüísticos.

Quadro 16- Domínios lingüísticos- Usos e funções das línguas¹⁶

Aldeias	Domínios/Línguas														
	Casa			comunidade			festividade			Igreja			radiofonia		
	LC	LP	AM	LC	LP	AM	LC	LP	AM	LC	LP	AM	LC	LP	AM
ES	x			x			x			x			X		x
TAM	x			x			x			x				x	x
CUT	x			x			x			x				x	x
SI		x	x		x	x		x	x		x	x		x	
TXI		x			x				x			x		x	

Os contextos de uso das línguas se assemelham entre as aldeias maiores, como Espírito Santo e Santa Isabel. Essas comunidades têm em comum as festividades, nas quais homenageiam seus santos padroeiros; a casa de reunião; a escola; a radiofonia; a igreja; o campo de futebol. Já as demais aldeias não possuem iguais espaços, como por exemplo os três últimos citados. Seus encontros acontecem mais nas casas ou na escola. Quando há necessidade, os moradores se dirigem às aldeias maiores para falar através da radiofonia, para ir ao culto e para assistir ou participar de futebol.

As respostas mostram que as escolhas das línguas, também considerando os locais, obedecem a uma funcionalidade. Nos domínios casa e

¹⁶ LC= Língua crioula; LP= Língua portuguesa; AM= Ambas as línguas (crioula e portuguesa)

comunidade, as escolhas refletem a situação lingüística das aldeias, no que diz respeito à língua materna, pois é seu ambiente primeiro.

Vejamos agora a palavra de um professor não índio¹⁷ sobre o domínio comunidade, referente a Espírito Santo (1) Cutiti (2) , e de dois professores índios¹⁸ (3) e (4) referente a Taminã e Santa Isabel, respectivamente.

Informante PNI 1

(1)

P – E aí...as reuniões...

***PNI 1** – As reuniões...para se resolver qualquer problema, é tudo em crioulo. Eu participei de várias reuniões, **mas tinha um intérprete ao meu lado que era o Rafael**, não sei se ele mentiu pra mim (risos), mas acredito que não... tudo o que o cacique falava eu pedia... “Rafael, o que ele está falando?” “Não, professor... é o seguinte, que não pode isso, não pode aquilo”. “Rafael, o que ele está dizendo?” “Não, professor,o rapaz vai ser preso por isso, por isso, por isso e por isso”. Aí eu tinha sempre um tradutor ao meu lado, me achei importante lá... (risos).*

(2)

P – E em Cutiti, você conversou com alguém lá que sabia falar o português... falou com alguém não...conheceu alguém...

***PNI 1** – **Eu levei o Rafael que sempre me acompanhava**, que era um aluno dedicado para que pudesse aprender... então eu fui com Rafael, eu conheci uma senhora lá, que ela nunca tinha saído da aldeia.*

P – Uma senhora mais nova ou assim mais velha?

¹⁷ PNI

¹⁸ PI

PNI 1 – Uns oitenta e poucos anos, ela nunca saiu da aldeia pra ir nem no Manga e nem no Oiapoque.

P – Só saia pra ir ao Espírito Santo?

PNI 1 – Só pra ir ao Espírito Santo.

Informante – PI 1

(3)

P – Com quem é que vocês falam o português aqui? Com quem vocês têm a oportunidade de falar o português?

PI 1 – Aqui mesmo só o patuá, não tem ninguém que fale o português...

P – Vocês só falam o português quando vão a Santa Isabel?

PI 1 – É, Santa Isabel...

P – Ou quando vem alguém de fora?

PI 1 – É

P – Quem vem aqui... "branco"? por exemplo, eu cheguei aqui...vêm pessoas... assim... que não sejam da aldeia?

PI 1 – Até agora que veio só a senhora mesmo. Poucas pessoas chegam aqui... e o Padre também.

P – O Padre fala português... mas o Padre sabe falar patuá...

PI 1 Sabe... lê, escreve. A irmã (Rebeca)...

P – Quer dizer que aqui em Taminã vocês têm poucas oportunidades de falar o português...

PI 1 – É... e Santa Isabel ... só é o português mesmo...

Informante (PI 2)

(4)

*PI 2 – (...) Nós tivemos um discussão com o Pe. Nello sobre o patuá mesmo, que a gente queira alfabetizar logo no português, e ele queria no patuá. Mas só que a gente sofre uma dificuldade que o **Manga e Santa Isabel são mais fortes no português...***

Na noção de domínio está implícito o reconhecimento social da língua, que pode estar marcado pela distribuição hierarquizada de suas funções. Nos exemplos citados, a língua crioula tem seu espaço em atividades sociais, e que, por se tratar de assunto da comunidade, não cede lugar para a língua portuguesa; tanto é assim que o informante precisa de “tradutor” na comunidade Espírito Santo, que o acompanha provavelmente para a mesma tarefa, em Cutiti. Porém, em outros domínios, a língua portuguesa ocupa o espaço da língua crioula; esses domínios, têm valor social amplo, como por exemplo o culto religioso. Para este, duas situações foram encontradas no contexto da pesquisa, com funções específicas para as línguas.

Nos cultos em Santa Isabel, as rezas e os cantos são conduzidos totalmente em língua portuguesa; em Espírito Santo, os textos lidos estão em língua portuguesa (padrão), mas a pregação em geral se faz em língua crioula, apesar de haver tradução do texto bíblico para essa língua. O prestígio da língua dominante se dá em ambas as modalidades, talvez por ser um culto cerimonioso, pertencente à cultura da sociedade dominante. Ocorre então “o jogo de ocupação lingüística”, citado por Maher (idem), que delimita os usos das línguas, hierarquizando-as. Esses usos são negociados inconscientemente, ficando a língua minoritária em domínios mais comuns na comunidade, como nos exemplos acima. Ainda que a língua

crioula seja dominante na oralidade no contexto da área Uaçá, deixa de ocupar certas funções que deveriam ser exercidas por ela, inclusive na escrita. Essas características permeiam o conflito diglósico.

Quando nas aldeias os espaços são restritos, a língua minoritária prevalece hegemonicamente, como está atestado no diálogo acima, entre a pesquisadora e o professor índio Taminã.

Vejam os outros domínios no qual esse conflito é evidente: o domínio da radiofonia. Nesse espaço de interação, leva-se em consideração não somente o local de uso, mas também novamente os interlocutores. A radiofonia é sintonizada em vários lugares, aldeias e, inclusive no município do Oiapoque. Tem como usuários índios e não índios; estes são, em geral, profissionais da área de saúde. Como vimos, nas relações entre os índios a língua dominante é a língua crioula, ainda que não seja a língua materna em todas as aldeias. No caso da radiofonia, outros interactantes entram em jogo e a escolha se difere; é a língua portuguesa que prevalece nesse domínio (quadro 16), que serve como língua-franca, legitimando o seu poder nas relações inter-étnicas. A maioria das comunidades optou por essa língua nesse domínio e poucos, ao responderem ao questionário, levavam em consideração o ouvinte endereçado, em geral, os próprios índios.

Esse meio de comunicação adentrou na cultura indígena mas não pertence a ela, talvez por isso o espaço seja na língua da sociedade dominante. Entretanto, é um meio de comunicação vital para os indígenas. O fato de a língua portuguesa ocupar esse espaço até mesmo na interação entre índios de comunidades onde prevalece a língua crioula, identifica uma situação de perigo para esta língua. No momento em que as práticas discursivas dominantes vão ocupando

espaço na comunidade, o caminho para o deslocamento da língua minoritária fica evidente.

4.2.2. A interação entre os falantes inter-aldeias

Mackey (1972) considera que a alternância entre língua é determinada pelo grau de domínio da língua e tem o tópico, os interlocutores e a tensão da situação como fatores que contribuem para a alternância. Deste modo, na concepção de domínio também estão relacionados entre outros, os interactantes e o tipo de relação que mantém, o assunto, o local, ou seja, a situação comunicativa.

No contexto sociolingüístico estudado, as interações acontecem tanto entre os moradores das aldeias, quanto junto às pessoas pertencentes à comunidade majoritária. Nesse sentido, as línguas obedecem a uma funcionalidade, com ocupação de espaço em distribuição complementar, que pode identificar o conflito diglósico postulado pelos Sociolingüistas de Periferia. Vejamos como acontece, verificando os quadros a seguir, iniciando pelo uso das línguas conforme a escolha pelos os interlocutores.

Quadro 17- A escolha das línguas pelos interlocutores¹⁹

Aldeias	Infor- Man- tes	Espírito Santo (ES)			Taminã (TAM)			Cutiti (CUT)			Santa Isabel (SI)			Txipidon (Tx)		
		LC	LP	AM	LC	LP	AM	LC	LP	AM	LC	LP	AM	LC	LP	AM
ES	22				22			22			10	05	07	08	05	09
TAM	12	12						12			06	02	04	02	04	06
CUT	08	08			08						05	01	02	05	03	
SI	47	26	07	14	26	05	16	32	05	10					42	05
TXI	06	02	01	03	03	01	02	04		02		6				

¹⁹ LP= Língua Crioula; LP= Língua Portuguesa; AM= Ambas.

Esse quadro traz a fase da adolescência como informantes, esclarecendo que a escolha dessa amostra ocorreu em função do grau de bilingüismo apresentado nessa faixa etária. A pergunta feita no questionário foi: *“Qual a língua que você usa quando interage com pessoas de...?”*

A língua crioula predomina nas interações inclusive entre pessoas de comunidades onde a língua mais falada é a portuguesa (Santa Isabel e Txipidon), considerando-se que ao somar as opções com AM, estamos concordando que os informantes usam as duas línguas para comunicação. Essa situação se torna significativa, se voltamos à análise anterior, nas aldeias do segundo grupo, quando identificamos a língua crioula prevalecendo apenas nas práticas da oralidade, e a língua portuguesa se destacando na aquisição de ambas as modalidades no ambiente escolar.

Entre os fatores que podem ter provocado o predomínio da língua crioula, vamos considerar um: que apesar de língua minoritária, há uma atitude positiva em relação a elas. Os resultados mostram que há disposição de alguns para “ceder” em favor da língua crioula e de outros para “insistir” nessa língua. Esses sentimentos podem identificar o que o etnógrafo Dario Durando chamou de “identidade étnica” (MEY, 1998, p. 74):

O sentimento de pertencer a um grupo étnico [é] uma identificação étnica gerada por um sistema específico de produção cultural, cimentada por uma língua comum entre os membros de um grupo étnico.

Para os moradores de Santa Isabel e Txipidon o conhecimento da língua crioula na oralidade pode ter efeito de resposta aos seus pares, como o de pertencimento à etnia. No convívio entre os índios, o uso da língua garante a identificação de “ser índio” pois para isso basta mostrar-se competente ao falar a língua que foi proibida nessa aldeia tempos atrás, quando da tentativa de integrá-los à sociedade nacional.

A “força étnica” também pode ser identificada quando do uso da língua crioula ente os interlocutores não índios. Nessas situações mais uma vez comprovase que a escolha das línguas é determinada socialmente, eis por que a noção de domínio lingüístico (Mackey, op. cit.) deve envolver toda a situação comunicativa.

Nessas interações, é comum a alternância de línguas em decorrência do tópico discursivo (atrelado aos interlocutores). Nas aldeias da pesquisa, em alguns casos, é influenciada pela necessidade de se resguardar questões que dizem respeito somente à comunidade . Um exemplo disso aconteceu em Santa Isabel como atestou o professor não-índio:

Informante – PNI 1

P – Você chegou a ir em Santa Isabel?

PNI 1 – Cheguei.

P – e quando você foi lá, o que você notou? Qual a língua que eles mais falavam?

PNI 1 – A língua deles.

P- Você notou que eles falavam em Santa Isabel...

PNI 1 – O crioulo. Eu não sei também porque ... tinha muitos professores nessa época, né? Não queriam assim... estavam passando por um problema difícil na época que eu estava lá...

P – Qual era o problema?

PNI 1 – Estavam com um problema de uma menina, de uma senhora que tinha (...)

P – Eu ouvi falar...

PNI 1- E eles estavam assim triste e aborrecidos... porque ela (...). Logo, logo ela morreu deixando as crianças. Aí todos os “brancos” que se aproximavam... eles falavam em crioulo.

P – Porque... eles não queriam que você entendesse... o que eles estavam falando?

PNI 1 – Eles falavam em crioulo devido ao problema que eles estavam passando...

Segundo Hamel (1988), nas escolhas lingüísticas, há um contrato inconsciente que pode ser quebrado ou não dependendo da integração dos indivíduos à comunidade, e das relações que o indivíduo mantém como o grupo.

A situação de Santa Isabel (e Txipidon) é peculiar entre as aldeias , esse trecho de conversa confirma aspectos da assimetria nas relações sociais, políticas e culturais. Nesse exemplo, ao alternar o código, os falantes se matem fiéis ao grupo que representam pois compartilham do contrato inconsciente citado por Hamel (op.cit.), demonstrando integração à comunidade., aos seus pares; o mesmo ocorrendo quando utilizam a competência lingüística que possuem em língua crioula no oralidade, durante a interação com os interlocutores índios.

Porém, quando do não compartilhamento de uso da modalidade escrita nessa língua , como o fazem as demais aldeias, o contrato citado por Hamel (op.cit.) é quebrado; o conflito diglósico é acentuado. A utilização de estratégias comunicativas ao deslocar-se entre um código e outro, demonstra que o espaço da língua crioula é a oralidade, valorizando a língua portuguesa pelo status que possui como língua escrita. Essa situação conflitiva que vivem essas aldeias pode ser entendida de duas formas: a) valorizam a situação cultural de seu povo e não querem deixar de estar integrados à etnia, como foi colocado acima, por isso

persistem no conhecimento da língua na oralidade ou b) esses índios, talvez pelo processo de inculcação sobre a língua ideologicamente melhor no passado, se recusam a considerá-lo hoje no espaço escolar; legitimam somente a língua portuguesa, se aliando à sociedade majoritária nessa valorização. A língua crioula fica assim relegada a uma modalidade que também não é valorizada na sociedade envolvente. Então é discriminação duas vezes, pela modalidade, e pela condição de língua minoritária.

4.2.3. O enfoque escolar: a escola - um lugar especial para as línguas

Inicialmente é preciso esclarecer que este trabalho não tem por objetivo colocar em foco as discussões sobre a educação bilíngüe. A verificação de línguas na escola está direcionada às séries posteriores à alfabetização, e mais especificamente à língua portuguesa. Entretanto, pela complexidade e sutileza da questão, vamos tecer algumas palavras, pois concordamos que para adentrar à questão escolar, necessário se faz esclarecer o que vem a ser uma escola bilíngüe. Esse esclarecimento será feito através de seus princípios norteadores encontrados no CEFEIKGM.

Entendemos por escola bilíngüe aquela em que professores e alunos expressam e transmitem conhecimento com competência comunicativa em duas línguas. A escola pode inclusive ser local de incentivo do uso da língua materna naquelas aldeias onde esta vem sendo substituída pelo português (p. 34)

A competência comunicativa encontrada na definição acima diz respeito ao desenvolvimento individual e social para o domínio fluente das duas línguas, expressando-se criticamente por oral e escrito (CEFEIKGM, p. 34). Essa competência idealizada é manifestada na obtenção da língua majoritária pelos alunos, estabelecida pela escola, que vai ao encontro do objetivo maior de

integração, pelo grupo dominante, e pelo desejo de mobilidade social por alguns índios, ainda que inconscientes e implícitos. Vejamos nas seguintes manifestações:

Informante – PN I 2

“... inclusive é um impacto pra gente quando a gente chega lá eles escrevem ruim, falam pior ainda... é a realidade... então a língua... principalmente quando se trabalha a língua portuguesa, né? Eu acredito que os professores de português saem angustiados é...só não sai angustiado se realmente fizer uma adaptação do conteúdo, não adianta seguir o programa da Secretaria que não há possibilidade alguma, eu consegui fazer um trabalho excelente... um trabalho razoável mas senti que eu... eliminei uma boa parte do conteúdo e trabalhei só o que eu considere realmente importante e que fosse acessível a eles, né? Então tem que haver um preparo com os professores e que fosse acessível a eles, né? Então tem que haver um preparo com os professores pra...ir à área indígena...isso é fundamental.”

Nesse discurso, há uma permanente crença de valores e preconceitos sobre o português utilizado pelos indígenas, tendo como referência a norma padrão utilizada por poucos entre os não índios. Além disso, para alguns, existe a concepção de que a língua indígena atrapalha a aquisição do português.

Informante PNI 3

“Então a grande dificuldade que tem em toda comunidade indígena está aí, porque o índio, ele foi primeiro alfabetizado na língua materna não teve aquela alfabetização

na língua portuguesa... ele já ia dar em conteúdo mesmo, conteúdo programático... aí que está a grande dificuldade.”

Hamel (op. cit.) acredita que essa concepção se coloca como obstáculo para a aquisição de um bilingüismo coordenado e enriquecedor, baseado no domínio proficiente em ambas as línguas.

Em quaisquer situações, o desenvolvimento da competência comunicativa em quaisquer das línguas, no poderá ser atingido sem que se contemple um conceito de língua que esteja voltado para a visão interacionista da linguagem, como “aquela que encara língua como atividade, como forma de ação, ação inter-individual finalisticamente orientada” (Koch, 2001), cuja aplicabilidade ao ensino deve levar em consideração também as normas sociais e culturais presentes no contexto de interação, incluindo variação, gênero textual, que estabelecem as modalidades da língua em uso.

As Diretrizes para a Construção do Currículo da Escola Indígena estabelecem que

A língua materna deverá ser utilizada para veicular todos os conhecimentos tradicionais, nacionais e universais a serem tratados na escola indígena, numa perspectiva de manutenção lingüística.

A língua portuguesa deverá ser concebida e introduzida na educação escolar indígena como “segunda língua” ,podendo ser ensinada através de vários métodos de aquisição de uma língua instrumental.

Em se tratando de contexto bilíngüe, a visão minimalista de bilingüismo para Beardsmore (op. cit.) considera o uso funcional da língua muito restrito, pois está ligado a uma esfera de conhecimento da língua, caracterizando um uso instrumental. Não é esse o objetivo citado pela própria Diretriz, quando afirma que “a

língua materna deverá ser utilizada para veicular todos os conhecimentos”. No contexto analisado, tanto a língua crioula quanto a língua portuguesa ocupam o lugar da língua materna deverá ser utilizada para veicular todos os conhecimentos “. No contexto analisado tanto a língua crioula quanto a língua portuguesa ocupam o lugar de língua materna.

Em discussão sobre a transmissão de língua portuguesa a comunidades indígenas, Ladeira (1981) assim se posiciona:

A política educacional para as escolas indígenas em geral, e especialmente no estado do Amapá deixa uma lacuna na qualificação de professores para o trabalho em área indígena. O ensino da língua nacional é encaminhado para essas comunidades sem planejamento especial. Tendo como referência as áreas rural e urbana; ficando a cargo dos professores durante sua estada na aldeia, reconhecer e adaptar o ensino da língua nacional. Nesse sentido, não há o reconhecimento da diferença dialetal do português falado pelos índios, em decorrência da variação dialetal regional; da língua portuguesa como segunda língua; da diversidade lingüística das aldeias.

O desconhecimento da realidade educacional e lingüística em área indígena pelos responsáveis por essa modalidade de ensino traz conseqüências alarmantes comprometendo o trabalho de professores que para lá são encaminhados. Ainda que na descrição da situação lingüística de algumas aldeias a língua portuguesa apareça como predominante, a comunidade é bilíngüe, os falantes são bilíngües, e o bilingüismo existente tem características próprias em cada comunidade. O trabalho com as línguas não deve se restringir apenas aos objetivos de “manutenção lingüística”, de “preservação da diversidade cultural” que, muitas vezes soam como lugar comum nas Propostas Educacionais de Estados e

Municípios. O professor não índio, caso não esteja qualificado pra esse trabalho, reproduzirá o que se torna mais fácil: o ensino normativo-prescritivo.

Por outro lado, questão lingüística tem a ver também com a relação entre identidade e contexto sócio-pragmático do funcionamento discursivo.

Em visita à aldeia Santa Isabel, a pesquisadora participou de uma reunião na qual desde o início todos tomavam a palavra e faziam comentários, reclamações, relatórios etc, dirigindo-se ao Cacique. Este ouvia calado todas as manifestações. De certa forma este fato começou a incomodá-la, pois geralmente, em nossa sociedade quem inicia, dirige e encerra uma reunião é a pessoa que possui autoridade para tal. Por isso, perguntou a um índio que estava ao seu lado :

“Por que o Cacique não fala, não responde? Ele respondeu: “ Porque ele é a autoridade, é o último que fala; os outros falam, ele escuta a todos e depois é a vez dele; e depois é ele que encerra a reunião”.

Ainda que a língua em uso não seja a língua crioula, ainda que o português utilizado seja o “português índio” há estratégias discursivas que devem ser levadas em consideração. O ritual solene desse evento não segue os padrões da sociedade majoritária, não podendo servir de referência. Essa valorização das relações interacionais devem fazer parte do trabalho de desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, pois inter-relaciona língua e identidade indígena. Nesse caso, como nos afirma Rajagopalan (2003: 61) “a única forma de definir uma identidade é em oposição a outras identidades em jogo.”

Considerando também o trabalho com a língua indígena, esta fica aquém da necessidade dos índios, pois permanece apenas como língua de instrução em algumas comunidades que têm a língua crioula como L1 quando as aulas são ministradas por índios. Essa língua possui material escrito para

alfabetização e as atividades contempladas geralmente pedem a tradução para português, igualmente a muitos livros didáticos ao trabalharem a variação lingüística, nos quais as atividades são sempre de reescritura da norma não-padrão para a padrão. Isto significa que a competência lingüística em língua indígena deve sempre passar pelo texto escrito, baseada nas histórias orais do povo indígena. Essa pratica se adequa ao modelo de transição proposto por Hamel.

Também o ensino da língua crioula como segunda língua não pode estar atrelado à transposição de sons de uma língua pra outra, como se obedecesse a uma relação biunívoca, somente em poucos casos existentes na relação fonema-letra em língua portuguesa (LEMLE,1). Sem nos adentrarmos nesse assunto, como já foi mencionado, vejamos uma gravação de aula numa classe bilíngüe, em uma das aldeias que tem por língua materna o português.

Professor índio (PI 2)

PI 2 – (...) como é pra fazer, eu já ensinei... (...) todo som que sai da nossa boca, é isso que a gente vai aprender escrever .toda palavra que a gente fala, não é isso que a gente vai aprender? Se eu chamo como é porque ... eu vou escrever aqui é um...(...) desenho de uma... faca... e como se chama faca no patuá?

CRIANÇAS – (respondem em patuá).

PI 2 ...Então, não tem o que identificar... do patuá o português, não tem nada, se você prestar bem atenção ...é só modifica o som de voz, o som de voz que modifica do patuá pro português... as letras soa a mesma...o mesmo som de **p** no patuá, **p** no português, **a** no patuá, **a** do português, tá? Modifica é o som, o som da

palavra **pa-pa**, eu não tôo dizendo **papa**, eu to dizendo **pai**, **pa-pai**, só o que falta é o que ? o **i** né?, o **i** no final.

Vamos agora cantar uma música em patuá. (As crianças acompanham).

O trabalho de Cummins (op.cit.) com as crianças chicanas e indígenas evidenciou que o desenvolvimento discursivo em língua materna traz benefícios para aquisição de segunda língua. Porém, não necessariamente deve estar atrelado à escrita; sabemos que as modalidades da língua possuem estruturas diferenciadas, com características próprias, que se estabelece dentro de um contínuo textual (MARCUSCHI, 1995). As escolas em comunidades bilíngües, principalmente com tradição oral, podem (e devem) desenvolver competências orais, sem que esse trabalho com a oralidade se configure apenas no que Marchuschi (2003) chama de oralização da escrita. O próprio Currículo elaborado pelas comunidades indígena/CIMI/MEI, deixa claro a valorização do texto escrito, implicitamente com a visão homogênea da língua. Não há referência, nesse documento, a planejamentos diversificados para aquisição de línguas nas comunidade, pela situação lingüística diferenciada em que vivem os índios.

Essa mesma visão homogênea respalda o ensino da língua portuguesa em séries mais adiantadas do Ensino Fundamental e Médio e o tradicional ensino normativo-prescritivo, que longe de reconhecer a língua portuguesa falada pelos índios, em seus diversos graus de domínios efetivos, adentra as escolas da área Uaçá, gerando um certo preconceito lingüístico em relação à variante falada pelos índios e à língua indígena. As atitudes em relação a esta vão desde a desconsideração da alfabetização nessa língua, como já foi citado até a proibição. Senão vejamos:

Informante PI 3

Estória do meu pai, né? O Álvaro Silva que estudava na aldeia Espírito Santo o supletivo que agora é o Ensino Fundamental de 1º Grau. Então ele estudava e tinha uma professora que não era índia, que lecionava pra ele na aldeia Espírito Santo, então certa palavras que os colegas não entendiam, ele passava pro patuá, o crioulo, e eles compreendiam.

Certo dia, a professora explicando o trabalho na frente, aí o aluno ficou sem saber, era um dia de prova, aí ele perguntou pro colega se havia entendido; ele disse que não ia perguntar porque ele tinha vergonha, podia ele errar a pergunta, aí ele disse : - então me diz o que tu não entendeste, ele disse: eu não entendi nada porque eu não entendo bem o português, isso ele falando no crioulo, aí o meu pai perguntou pra professora porque que ela não explica mais detalhadamente a questão pro aluno que ele não tinha entendido. Ela respondeu que ele não explicava porque ela já explicou e ela não queria perder tempo com um aluno só, aí meu pai explicou pra ele no crioulo aí ele disse: ah! Isso é tão fácil quanto eu tecer uma peneira. Aí ele disse por que, ele disse não se é isso então vou fazer, eu não tinha entendido o português mas já que o senhor passou no crioulo pra mim eu entendi é isso que aconteceu. Aí nisso, meu pai disse assim, porque tu não perguntas pra mim no crioulo eu vou te responder também no crioulo, ele disse: ah! Que a professora falou pra mim lá fora, que dentro da sala de aula não podemos falar o crioulo, porque ela vai pensar que a gente tá falando mal dela, no crioulo, aí foi isto que aconteceu.”

Uma proposta encaminhada no Estado do Amapá, desde 1997, é a formação de Professores Indígenas, Programa Turé, subdividido em sete subprogramas, com objetivos específicos educacionais dos grupos étnicos distribuídos em três pólos distintos: 1 – Uaçá; 2 – Tumucumaque; 3 – Waiãpi. O objetivo principal desse projeto:

“promover a capacitação continuada de professores índios através de inclusão num processo educativo democrático e cidadania, conforme os dispositivos da Constituição Brasileira de 1988, da LDB nº 9.394/96 e Resoluções nº. 03 e 04/99 – CEB e 068/02 – CEE/AP”.

Esse documento foi submetido a partir de 1998 a uma reformulação pela equipe técnica do Núcleo de Educação Indígena (NEI), e posteriormente interrompido por questões de ordem administrativa; atualmente está na expectativa de ser reimplantado, cuja execução se dará através de professores formadores do Sistema Modular de Ensino -SOME, que serão capacitados através do NEI/SEED.

A formação de professores indígenas é uma proposta para que os índios possam não só executar o currículo para a escola indígena, mas para que tenham a possibilidade de gerá-los. Entretanto, esse processo esbarra em questões burocráticas há tempo; então, acredito que pela situação atual da escola indígena, o melhor encaminhamento é reivindicar a qualificação de professores não-índios que são enviados pra a aldeia, uma vez que, independentemente do curso de formação, é um direito dos índios que o Estado promova uma educação de qualidade, condizente com as necessidades reais desses povos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que as comunidades pesquisadas foram classificadas como bilíngües (crioulo e português), reconhece-se a complexidade do uso dessas línguas nas comunidades. A realização dessa pesquisa possibilitou apresentar a língua mais representativa para o falante bilíngüe, as suas competências mediante as quatro habilidades: compreender, falar, ler e escrever e as condições de usos dessas línguas levando-se em consideração os domínios lingüísticos; além disso, esta pesquisa se dispôs a verificar as condições dessas línguas na escola, com olhar mais observador para a língua portuguesa. A aquisição das línguas pelos falantes leva em conta vários fatores e cada comunidade deve ser vista em particular, pois possui idiossincrasias que devem ser levadas em conta para um planejamento lingüístico educacional eficiente.

Primeiramente, é possível classificar as aldeias em dois grupos maiores, haja vista que as comunidades possuem características lingüísticas que as assemelham. **No primeiro grupo, estão reunidas as aldeias Espírito Santo, Taminã e Cutiti**, por identificar que a língua crioula se configura como língua materna para essas comunidades. **Em outro grupo, estão as comunidades Santa Isabel e Txipidon**, para as quais a mesma identificação ocorre em língua portuguesa.

No primeiro grupo, a aquisição de segunda língua, no caso a portuguesa, inicia-se através da escola; esse tipo de bilingüismo tem sido chamado por alguns estudiosos de bilingüismo cultural. A maioria das crianças chega à escola conhecendo apenas sua língua materna. Porém, denota-se que uma minoria, na aldeia Espírito Santo, tende a adquirir a segunda língua em outro contexto,

configurando um bilingüismo possivelmente natural, cujos fatores que causam essa situação devem ser investigados em outro momento.

Já as aldeias do segundo grupo, iniciam a aquisição em língua portuguesa; porém, no mesmo ambiente que não o escolar, são estimuladas ao aprendizado da língua crioula, caracterizando uma aquisição simultânea para a maioria, ainda que seja, para muito, apenas na habilidade de compreensão

Seguindo a mesma divisão por grupo, verificamos a condição do sujeito bilíngüe quanto à competência lingüística a partir das habilidades. Acreditamos que o estado de sujeito bilíngüe se efetiva na adolescência, porém o grau de bilinguidade diferencia-se entre os falantes por grupo de aldeia; em cada grupo devem ser observadas as línguas e as habilidades em particular.

Para o primeiro grupo, nas práticas escritas as línguas se destacam em ambas as modalidades entre a adolescência e o início da fase adulta. A situação se modifica a partir da faixa etária de 36-45 anos tanto na modalidade oral quanto na escrita para a língua portuguesa, e somente na escrita para a língua crioula. Ou seja, o grau de bilinguidade para esses informantes tem uma relação direta com o fator idade escola, pois os mais velhos apresentam-se menos bilíngües, principalmente nas práticas da escrita, em ambas as línguas. Um estudo mais aprofundado poderá relacionar este fato a outros fatores, como por exemplo, profissão, gênero e as atitudes frente à língua da sociedade majoritária.

No segundo grupo, a língua portuguesa se destaca, em geral, tanto nas práticas da oralidade, quanto nas práticas da escrita. Porém, na faixa etária dos 35-45 anos, esses resultados mudam nas práticas da escrita. O destaque ocorre na oralidade; naquela, Txipidon apresenta resultados melhores. Assim, o grau de

bilinguidade dos informantes do grupo está relacionado às modalidades de cada língua. Por apresentar um grau de bilinguidade maior na oralidade, os falantes desse grupo são os que mais facilitam a comunicação na interação com as demais comunidades.

Para a primeira hipótese e última hipótese, confirmamos que situação dos falantes bilíngües não é homogênea. Para cada aldeia existe um grau de bilinguidade, atestado em cada habilidade. Por isso, o bilingüismo não pode ser tratado como fenômeno único entre os Karipuna. A identificação da língua materna para cada aldeia não deve ser o único critério levado em consideração em propostas educacionais; caso contrário, essa identificação terá papéis próprios nas escolas: 1 – de configurar a escola como bilíngüe, sem que se tenha um ensino bilíngüe; 2 – de, nos casos em que a língua materna for a língua crioula, acelerar os processos de aquisição de L2; conseqüentemente, haverá o abandono da língua materna, e o tipo de bilingüismo característico promovido será o subtrativo, com a desqualificação da competência oral dos falantes e priorização da aquisição da língua portuguesa.

Nas relações entre interlocutores que falam sistemas lingüísticos diferenciados, o contexto da pesquisa promove relações intra-étnicas e inter-étnicas. Nas relações intra-étnicas, é o locutor em língua portuguesa que tem a tendência de alternar sua língua quando o outro fala a língua crioula, pra permite a comunicação. A comunidade de Santa Isabel tem maior predisposição a mudar. Nesse caso, na oralidade, no contexto da Reserva, a língua crioula na oralidade é a dominante, ainda que minoritária no contexto nacional.

Porém, essa situação tem uma tranqüilidade aparente, pela incidência de valorização dessa língua na prática oral; em Santa Isabel, por ser uma

comunidade com grau de bilingüismo iniciado anteriormente à aquisição escolar, a tendência seria apresentar um bilingüismo igualitário em ambas as línguas, nas quatro habilidades. Contudo, não encontramos esse resultado, identificando a desqualificação gradativa da língua crioula, pela idealização da língua da sociedade dominante. Este fato parece ter sido motivado desde a proibição dessa língua na aldeia em questão quando a escola lá se estabeleceu, como prevíamos na segunda hipótese; hoje, a valorização da língua tida como minoritária para a sociedade envolvente com incidência maior na oralidade pode significar apenas a manutenção de laços étnicos entre esses índios e o restante da etnia. Este fato deve ser analisado com mais cautela, para o delineamento do deslocamento lingüístico existente em favor da língua portuguesa.

Em relação aos demais usos sociais, as línguas se apresentam em distribuição complementar em alguns domínios, como por exemplo, conversa pela radiofonia, onde encontramos as relações inter-étnicas, leitura de texto bíblico, anotações de fichas na área de saúde. Essa distribuição caracteriza uma situação diglössica, cujo grau apresenta-se mais avançado em Santa Isabel, pelos motivos acima expostos. Não se pode estender e colocar no mesmo nível todas as aldeias. Espírito Santo apresenta incidência de relação diglössica acentuada futuramente. Por outro lado, quando a língua portuguesa se estabelece na escola, na fase da adolescência, os índios apresentam um grau de bilinguidade nas aldeias do primeiro grupo, que não é mantido em idades posteriores. Faz-se necessário estudo mais aprofundado sobre o assunto, pelo qual é possível verificar, de um lado, as causas desse “abandono” na fase adulta, e por outro, a tendência de um bilingüismo natural em crianças. Portanto, constata-se uma relação diglössica conflitiva, porém em se

tratando de contexto múltiplo, cada comunidade deve ser avaliada separadamente, identificando-se as causas em particular que contribuem pra acelerar esse processo.

Em nossa análise, a escola apresenta propostas que não se coadunam com a realidade sociolingüística das aldeias, que não mantém o fortalecimento entre as relações sócio-culturais e a língua materna das comunidades indígenas, contribuindo par o deslocamento das línguas minoritárias.

Não se encontra na Constituição atual, a política integracionista relativa aos índios, apresentada em Cartas Magnas anteriores a 1988. Porém, analisando a realidade indígena, as atitudes de fato se assemelham a documentos oficiais anteriores a essa data, pela ausência de propostas curriculares, mais especificamente em relação às línguas. O desconhecimento dessa realidade acarreta um ensino que se distancia daquele proposto por Hamel, classificado como Eqüitativo e Equilibrado

A incidência de professores em área indígena sem qualificação pra um ensino bilíngüe e intercultural de qualidade compromete o termo currículo, que se esvazia em 'conteúdo', 'carga horária', 'disciplina' etc., pois o conhecimento do contexto indígena e o conhecimento do professor (incluindo-se conhecimentos antropológicos) apresenta-se fundamental na construção desse processo. Sem eles reproduz-se o etnocentrismo naturalizado da sociedade envolvente, representado pelos professores, confirmando minha hipótese sobre a escola.

As experiências aqui relatadas mostram que o ensino de língua tem como referência o monolingüismo dos falantes de outras comunidades não índias. Pela ausência de qualificação, o impacto sofrido pelos professores faz com que estes não consigam desconstruir um sentimento enraizado de valorização de sua própria cultura, gerando preconceitos que permeiam suas atitudes, demonstradas em suas

falas, e até mesmo na proibição junto aos índios quanto ao uso de suas próprias línguas; estas atitudes assemelham-se àquelas encontradas em capítulos anteriores quando do estabelecimento da escola.

A proposta de formação de professores indígenas é um avanço que somente poderá dar certo se os órgãos responsáveis pela educação indígena se propuserem a prestar as devidas assessorias para que esta minoria consiga construir uma escola própria e se sintam seguros na construção de seus processos pedagógicos, sem a dependência da sociedade majoritária. Essas conquistas; esses diálogos só podem acontecer através da linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. S. R. *Refacção como acção pedagógica: o olhar do outro sobre o texto orienta a refacção?* Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. 2001.
- AMUSATEGI, Karmele, R. *Sociolingüística*. Madrid: Editorial Sintesis, 1990.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas-SP: Papirus, 1999.
- ASSIS, E. C. de. *Escola Indígena: uma frente ideologia*. Brasília. Dissertação de Mestrado-Unb. 1981.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BEARDSMORE, H. B. *Bilingualism: basic principles*. Avon:Tieto Ltda., 1982.
- BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston, CALVACANTI, M. C. *Estudos sobre Educação Bilíngüe em Contexto de Minorias Lingüísticas no Brasil*. Unicamp [no prelo].
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna: a sociolingüística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- CALVET. Louis-Jean. *Sociolingüística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.
- CHOSMSKY. N. In: TASCA M.;POERSCH, J.M. *Suportes Lingüísticos para a Alfabetização*. Porto Alegre-RS: Sagra, 1990
- CURRÍCULO DE ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS INDÍGENAS KARIPUNA E GALIBI-MARWORNO NO MUNICÍPIO DO OIAPOQUE. CIMI/MENSAGEIRO. Oiapoque/AP, 2004.
- EMIRI, Loretta e MONSERRAT, Ruth (orgs). *A conquista da Escrita*. São Paulo/Cuiabá: Iluminuras/Opan, 1989.
- FERGUSON, CHARLES. Diglossia. *Word*. New York. International Lingüistic Association. nº 15, 1959.
- FIORIN, J. F. (org). *Introdução à Lingüística I. Objetos Teóricos*. São Paulo: Contexto, 2002.
- FISHMAN. Joshua. *Bilingualism with and without diglossia, diglossia with and without bilingualism*. Journal of social issues. Nº XXIII v. 2. 29-38, 1967.
- FISHMAN. Joshua. *Sociologia del Lenguaje*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1995.

GALLOIS, Dominique Tilkin; GRUPIONI, Denise Fajardo. *Povos Indígenas no Amapá e norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam*. São Paulo: Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena, Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da Universidade de São Paulo, 2003.

GIL, A. C. *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ. Programa de Educação Escolar Indígena do Estado do Amapá (Proposta Preliminar). SEED/NEI. 1995.

GROSJEAN, J. J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982

HAMEL, R. E. La política del lenguaje y el conflicto interétnico – problemas de investigación Sociolingüística. In: ORLANDI, E. P. (org.). *Política Lingüística na América Latina*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

HAMEL, R.E. Determinantes Sociolingüísticos de la Educación Indígena Bilingüe. *Trabalhos em Lingüística Aplicada* nº. 14. Campinas, SP, 1989.

HAMERS, J. F. & BLANC, Michel. *Bilingualité et Bilinguisme*. Pierre Mardaga, éditeur. Belgique, 1983.

HEYE, Jürgen. *Línguas em Contato: considerações sobre bilingüismo e bilingüidade*. In: RONCARATI, Cláudia; ABRAÇADO, Jussara (orgs). *Português Brasileiro: contato lingüístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J.B. e HOLMES, J. (Orgs.). *Sociolingüistics*, 1972.

JUNG, N. M. *Eventos de letramento em uma escola multisseriada de uma Comunidade rural bilíngüe (alemão/português)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, SP, 1997.

KOCH, Igedore V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2001.

LADEIRA, M. E. Sobre a língua de alfabetização indígena, in: Comissão Pró-Índio de São Paulo. *A questão da educação indígena*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LEMLE, M. E, Miriam. *Guia Teórico Alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2001.

LENNEBERG. In: TASCA M.;POERSCH, J.M. *Suportes Lingüísticos para a Alfabetização*. Porto Alegre-RS: Sagra, 1990

MACKEY, W. The description of bilingualism. In: FISHMAN, J. A. *Readings in the sociology of language*. The Netherlands: Mouton & Co. N. V. Publishers, 1972.

- McLAUGHLIN, B. *Second-Language acquisition in childhood*. New Jersey: Hillsdale, 1978.
- MAHER, T. M. “*Já que é Preciso Falar com os Doutores em Brasília... Subsídios para o Planejamento de um curso de Português Oral em Contexto Indígena*”. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1990;
- MAHER, T. M. *Língua Indígena e Língua Materna e os diferentes modelos de Educação Indígena*. Terra Indígena, Araraquara. V. 8, nº. 60, p. 52-60, jun/set. 1990.
- MAHER, T. M. *Ser professor sendo índio: Questões de Língua(gem) e identidade*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, SP, 1996.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Fala e Escrita: Relações vistas num continuum tipológico com especial atenção para os dêiticos discursivos*. 1995-UFPE. Mimeo.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da Fala para a Escrita*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARTIN-JONES, M.; ROMAINE, S. “*Semilingualism: a Half- Baked Theory of Communicative Competence*”. In: *Applied Linguistics*, vol. 7, nº. 1, 1986.
- MEDEIROS, João Bosco. *Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. São Paulo: Atlas, 2004.
- MELIÁ. *Educação indígena e Alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.
- MELLO, Heloisa A. B. de. *O falar bilíngüe*. Goiânia: Ed. Da UFG, 1999.
- _____. *Atitudes lingüísticas de adolescentes americano-brasileiros de uma comunidade bilíngüe no interior de Goiás*. *Revista SIGNUM: Estudos Lingüísticos*. n. 6/1, p. 233-268, dez. 2003.
- MEY, Jacob L. *Etnia, identidade e Língua*. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.
- POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. Vol. 3. Amapá/Norte do Pará. São Paulo: CEDI, 1983.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica. Língua, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- ROMAINE, S. *Bilingualism*. Merton College, University of Oxford: Blackwell, 1995.
- SANCHEZ, Julia Elisa Herмосilla. “*Las Lenguas Que me Enredan*”. *Rumo a um planejamento bilíngüe mapudungun e espanhol*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas-SP, 1997.

- SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. “O português são dois...” Novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004.
- SILVA, R. H. D. Povos Indígenas, Estado Nacional e Relações de autonomia – O que a escola tem com isso? In: *Urucum, Genipapo e Giz: Educação escolar indígena em debate*. Cuiabá, CEI/MT, 1997.
- SKUTNABB-KANGAS, T. *Bilingualism or Not – The Education of Minorities*. C: Multilingual Matters. 1980.
- SLOBIN, D. I. *Psicolingüística*. São Paulo: Nacional, 1980
- TASSINARI, Antonella M. I. *As famílias Karipuna da região do Uaçá: um estudo antropológico preliminar*. Mimeo. Dezembro, 1994.
- VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- WALD, Paul. Língua Materna, produto de caracterização social. In: Vermes, G. & Boutet, J. (orgs.). *Multilingüismo*. Unicamp. Editora Unicamp, 1989.
- WEINREICH, U. *Languages in contact*. The Hague: Mouton, 1953.
- WEISS, V.A. Hauptprobleme der Zweisprachigkeit eine Untersuchung aufgrund deutsch/estnischen Materials. In: HEYE, Jürgen. *Línguas em contato: considerações sobre bilingüismo e bilingüidade*. In: RONCARATI, Cláudia; ABRAÇADO, Jussara (orgs). *Português Brasileiro: contato lingüístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

