

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

LURDES BATISTA MONTEIRO

**O DETERMINANTE DE GÊNERO NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS DO
ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS INDÍGENAS AQUIDAUANENSES**

**CAMPO GRANDE – MS
2012**

LURDES BATISTA MONTEIRO

**O DETERMINANTE DE GÊNERO NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS DO
ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS INDÍGENAS AQUIDAUANENSES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (Área de concentração: Estudos Linguísticos) do Campus de Campo Grande da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras.

**CAMPO GRANDE – MS
2012**

LURDES BATISTA MONTEIRO

**O DETERMINANTE DE GÊNERO NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS DO
ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS INDÍGENAS AQUIDAUANENSES**

APROVADA POR:

Orientador: Prof^a Dr^a Raimunda Madalena Araújo Maeda

Prof^a Dr^a Claudete Cameschi de Souza

Prof^a Dr^a Maria Emília Borges Daniel

Campo Grande, 13 de agosto de 2012

HOMENAGEM ESPECIAL

Ao Povo Terena de Aquidauana, cujos caminhos se abrem não por força nem por violência, mas por sorrisos generosos nos lábios, que retumbam em gracejos muitas vezes confundidos como deboches pela sociedade preconceituosa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao “Papai do Céu” pelo amparo, sempre, principalmente nas horas difíceis em que se pensou ter perdido as forças.

Ao povo Terena, representados pelos Caciques das Aldeias Limão Verde e Lagoinha, pela serenidade e aceitação de pessoas “estranhas” no seu dia-a-dia.

Aos alunos das três séries do Ensino Médio das Aldeias Limão Verde e Lagoinha, Escola Pascoal Leite Dias e Escola Reginaldo Miguel, pela não objeção em participar e por acreditarem nos resultados deste trabalho.

Aos professores Paulo Baltazar e Rosimeire dos Santos, pela paciência em ensinar no Projeto de Extensão Ko’êru/UFMS.

À Professora Doutora Raimunda Madalena Araújo Maeda, pela paciência, compreensão, pelo incentivo decisivo nas horas de reclusão pessoal, pela capacidade de colorir meu horizonte quando tudo parecia acinzentar-se e pelas caronas pela BR-262 nas manhãs de quartas-feiras.

À minha avó materna Alda Mirage Batista (*im memorian*), por iniciar-me nessa caminhada e dar-me a certeza do lugar onde quero chegar.

Aos meus pais, pelo apoio afetivo, moral e financeiro. Meus alicerces na construção dessa jornada.

Ao meu tio José Mirage Batista, à minha irmã Janes Batista Monteiro, pelo essencial apoio nas idas e vindas na BR-262, rumo à Universidade.

Aos meus filhos Noély Batista Monteiro de Lima e Ed Nelson Monteiro de Lima, razões pelas quais minha vida faz sentido.

Às minhas sobrinhas, Leiza Nara e Isa Neila Monteiro Barbosa, pelo incentivo e, a esta última, pelas hospedagens semanais e pelas caronas nas manhãs de aula em Campo Grande-MS.

Aos meus netinhos Raíssa de Lima Ximenes, Emanuel de Lima Ximenes e Valentina de Souza Lima, pela graça com que enfeitam minha vida e me fazem sentir plenamente no paraíso em suas companhias.

A um amor que me fez acordar e perceber que a vida possui licores dos quais nunca antes havia provado.

Ao meu genro Eder da Silva Ximenes e nora Vanessa Vasquez de Souza, pela solidariedade, compreensão e incentivo.

Às professoras Claudete Cameschi de Souza e Maria Emíla Borges Daniel pela grande contribuição na banca de qualificação.

Aos colegas de mestrado por dividirem comigo as carteiras da Universidade dando-me o privilégio de suas presenças.

A todos os meus amigos por lidarem com minha ausência nos costumeiros encontros de final de semana.

*A virgem era a Língua portuguesa, a mais formosa e
divinal princesa, vivendo nos vergéis de suave
aroma! Donzela meiga que, deixando o Lácio,
abandona os umbrais do seu palácio, para ser de
um povo o glorioso idioma!...*

(Waldin de Lima)

RESUMO

Em Aquidauana – MS encontra-se a etnia Terena, distribuída em onze aldeias indígenas localizadas próximas à sede do Município. Este trabalho detectou a ausência do artigo como determinante na produção textual escrita, em Língua Portuguesa, de alunos índios bilíngues que cursam o ensino médio em escolas públicas das Aldeias Indígenas Limão Verde e Lagoinha. O objetivo do trabalho foi a verificação dessa ausência, que, segundo BORTONI-RICARDO, irá facilitar a compreensão dos professores no que se refere às influências de uma língua materna (L1) em uma segunda língua (L2), de forma a desencadear ações metodológicas de educação que contribuam para a melhoria do ensino-aprendizagem desses referidos alunos, bem como suscitar políticas públicas voltadas para a educação bilíngue. O levantamento e análise da ausência do artigo como determinante na produção escrita em L2 dos informantes teve como aporte teórico a Sociolinguística Variacionista e Sociolinguística Educacional. As variáveis escolhidas são: série escolar dos informantes e localização geográfica. Os resultados da pesquisa apontam para a confirmação da nossa hipótese inicial de que a Língua Materna influencia na produção textual do índio Terena, na realização escrita em L2, quanto ao uso e concordância do artigo como determinante de gênero, observados por meio de uma análise contrastiva entre L1 e L2.

PALAVRAS-CHAVE – Língua Materna. Internalização da gramática. Influência. Artigo. Determinante de gênero.

ABSTRACT

In Aquidauana-MS is the ethnicity Terena, distributed in eleven indian villages located near the country seat. This work found the absence of the article as a determinant in the production of texts written, in Portuguese Language, of students indian bilingual who are coursing the secondary education in public schools in the indian villages Limão Verde and Lagoinha. The objective of work was verification this absence, that, second BORTONI-RICARDO, will facilitate the understanding of teaches in that as regards the influence of a Mother Tongue (L1) in second language (L2) in order to trigger actions methodological education contributing to the improvement of teaching and learning of these students, as well as raise public political for bilingual education. The surviving and analysis of absence of the article as a determinant in production written in L2 of informants had theoretical sociolinguistics variationist. The variables closed are: grade of the informants, the results of search point to the confirmation of our hypotesis initial that the Mother Tongue influences in textual production of the indian Terena, in making writing in L2, and agreement as to the use of article as a determinant of gender, observing by means of a analysis contrastive between L1 and L2.

Key-Words = Mother Tongue. Internalization of grammar. Influences. Article. Determinant of gender.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Localização das aldeias terena nos municípios de Mato Grosso do Sul	20
Figura 02	Mapa da Aldeia Indígena Limão Verde	25
Figura 03	Mapa das Aldeias Indígenas localizadas em Taunay/Ipegue	26

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I: OS TERENA NA HISTÓRIA	14
1.1 Aspectos históricos	14
1.2 Os órgãos de proteção ao Índio	16
1.3 A chegada dos terena	19
1.4 Acontecimentos históricos	21
1.5 Os terena em Aquidauana	22
1.5.1 As aldeias indígenas Limão Verde e Lagoinha	24
CAPÍTULO II: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	28
2.1 Contexto Sociolinguístico	29
2.2 A Sociolinguística	31
2.3 Sociolinguística e interdisciplinaridade	32
2.4 Objeto da Sociolinguística.	33
2.5 A Sociolinguística Educacional – um instrumental pedagógico no ensino da Língua Portuguesa	33
2.6 Variedades linguísticas	35
2.7 A variação linguística: um recorte	36
2.8 As variedades linguísticas e a estrutura social	37
2.9 A sociolinguística na visão de alguns teóricos	38
CAPÍTULO III: AS LÍNGUAS INDÍGENAS VERSUS A LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL	43
3.1 O substantivo	43
3.2 O adjetivo	44
3.3 O artigo	44
3.3.1 O artigo como determinante de gênero	45
3.4 Concordância nominal	45
3.4.1 Silepse de gênero (concordância ideológica)	46
3.4.2 Do Descobrimento aos dias atuais	46
3.5 Interferências da Língua Terena na Língua Portuguesa	48
CAPÍTULO IV: METODOLOGIA E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS	52
4.1 A coleta dos dados	52
4.2 As narrativas produzidas	54
4.2.1 Escola Estadual Indígena Pascoal Leite Dias – Aldeia Limão Verde	52
4.2.2 Escola Estadual Indígena Reginaldo Miguel – Aldeia Lagoinha	54
4.3 A análise das narrativas	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	64
ANEXOS	69

INTRODUÇÃO

À luz da teoria variacionista de Willian Labov e dos textos de Sttela Maris Bortoni-Ricardo este estudo teve como base a sociolinguística variacionista e a sociolinguística educacional, respectivamente, e tem como objetivo contribuir para o ensino da Língua Portuguesa. A pesquisa não se limita apenas em apontar os “erros”, mas em divulgar a todos os professores de Língua Portuguesa que trabalham com alunos bilíngues que tal especificidade existe nessas situações e, assim, provocar neles uma didática especial que considere métodos diferenciados para a sua prática docente. Ao mesmo tempo, apresentar-lhes uma proposta de estudo que possibilite a discussão e o entendimento da realidade das variedades linguísticas brasileiras, sensibilizando-os para as dificuldades de escrita de seus alunos, com base teórica, mas sem se omitirem da função que lhes cabe. Tais atitudes contribuirão para que o ensino-aprendizagem seja muito mais satisfatório para ambas as partes e para a sociedade na qual se encontram inseridas. Neste trabalho serão apontadas as interferências orais da Língua Terena, doravante chamada apenas de (LT ou L1), na produção textual escrita dos alunos em Língua Portuguesa (LP ou L2), uma vez que a L1 é de uso constante, sobretudo no meio familiar, pelas comunidades envolvidas nesta pesquisa.

A Sociolinguística Educacional é uma corrente, segundo Bortoni-Ricardo (1999, p.1) que “pode contribuir para melhorar a qualidade do ensino da Língua Portuguesa porque trabalha a realidade linguística dos usuários dessa língua”

Teoricamente, a sociolinguística variacionista aporta a análise das variáveis em estudo nesta pesquisa, ou seja, as variáveis escolaridade e origem geográfica dos informantes, alunos das escolas Pascoal Leite Dias, Aldeia Limão Verde e Reginaldo Miguel, Aldeia Lagoinha. Já a sociolinguística educacional conduz ao apontamento de situações em que se verifica a influência da Língua Materna Terena na produção textual em Língua Portuguesa pelos alunos.

Este trabalho ganhou caráter científico em 2010, mas originou-se de experiências anteriores da autora que por vários anos atuou no Ensino Médio das aldeias indígenas Limão Verde e Lagoinha, as únicas que, na época, ofereciam o Ensino Médio. No decorrer do seu exercício docente, por inúmeras vezes se deparou com situações de letramento “estranhas” às expectativas que se cria

quando um aluno de Ensino Médio produz um texto. Tais “estranhezas” diziam respeito ao uso do determinante de gênero na produção textual dos alunos, consideradas “erros” por muitos. Elas fizeram com que a atenção da autora se voltasse para particularidades que lhe sugeriam a hipótese de que estas eram marcas específicas da Língua Terena e que elas apareciam involuntariamente quando o aluno índio escrevia em Português. Essas ocorrências de “erros” nas produções textuais provocaram na professora um olhar curioso direcionado ao uso/não uso do artigo e à concordância nominal entre substantivos e adjetivos. “Até hoje, os professores não sabem muito bem como agir diante dos chamados “erros de português. [...] Erros de português são simplesmente diferenças entre variedades da língua” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.36). Partiu daí a necessidade de investigação do fato.

Toda a pesquisa e a elaboração deste trabalho culminam nesta Dissertação de Mestrado, que está organizada da seguinte forma: Introdução; Capítulo I – Os Terena na história; Capítulo II – Fundamentação teórica; Capítulo III – As línguas indígenas *versus* a Língua Portuguesa no Brasil; Capítulo IV - Metodologia e análise das produções escritas; Considerações finais e, por fim, as Referências e Anexos.

CAPÍTULO I - OS TERENA NA HISTÓRIA

Diz que antigamente não havia gente. Bem-te-vi, uítuka, descobriu onde havia gente debaixo do brejo. Bem-te-vi marcou o lugar aos Orekajuuakái que eram dois homens e estes tiraram a gente do buraco.

Antigamente, Orekajuuakái era um só e quando moço a sua mãe ficou brava, pois Orekajuuakái não queria ir junto com ela à roça, foi à roça, tirou foice e cortou com ela Orekajuuakái em dois pedaços. O pedaço da cintura para cima ficou gente, e a outra metade também.

Antes de tirar a gente do buraco, Orekajuuakái mandaram tirar fogo, iukú. Pensaram quem uai tirar fogo. Foi o tico-tico, xauokóg. Ele foi e não achou fogo. Depois foi o coelho, kanóu, e tomou o fogo dos seus donos, os Tokeóre.

O konóu chegou onde estava os Orekajuuakái e foram fazendo grande fogueira. Gente levantou os braços e Orekajuuakái tirou do buraco. Toda gente era nu e tinha frio e Orekajuuakái chamaram para ficar perto do fogo. Era gente de toda raça.

Orekajuuakái sempre pensaram como fazer falar esta gente. Mandaram-na entrar em fileira um atrás do outro. Orekajuuakái chamaram lobinho, okué, pra fazer rir a gente. Lobinho fez macacada, mordeu no próprio rabo, mas não conseguiu fazer rir. Orekajuuakái chamaram sapinho, aquele vermelho, kalaláke. Este andou como sempre anda e a gente começou a dar risada. Sapinho passou ida e volta ao longo da fila três vezes. Aí a gente começou a falar e dar risada.

Orekajuuakái ouviram que cada um da gente falou diferente do outro. Aí separaram cada um a um lado. Eram gente de toda roça. Como o mundo era pequeno, Orekojuuokái aumentou o mundo para o pessoal caber.

Orekajuuakái deu uns carocinhos de feijão e milho e deu mandioca também e ensinou como se planta. Deu também semente de algodão e ensinou como tecer faixa. Ensinou fazer arco e flecha, ranchinho, roçar e plantar.¹

1.1 Aspectos Históricos

O povo Terena tem sua origem na população tribal Guaná e vive há centenas de anos no território brasileiro, tendo como característica marcante as constantes migrações, antes de começarem, de fato, a formar comunidades em reservas indígenas (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p. 24). Falar-se-á de um povo que tem um passado cheio de lutas e conquistas que muito contribuiu para a construção da nossa história.

Segundo Ladeira & Bittencourt (2000), desde o século XVI existem relatos e desenhos sobre o povo Terena, feitos pelos brasileiros, portugueses e espanhóis

¹ Relato oral de Antônio Lulu Kaliketé, traduzido para o português por Ladislau Haháoti. Um estudioso do povo Terena, o antropólogo Herbert Baldus, depois de conversar com os Terena, durante as visitas que fez aos postos indígenas do estado de São Paulo em 1947, transcreveu essa versão. (LADEIRA & BITTENCOURT (2000, p.23-24)

que aqui chegaram e colonizaram o território do atual estado de Mato Grosso do Sul. Vislumbrar esse contexto torna-se imprescindível, já que, para que possamos compreender a evolução do desenvolvimento histórico dessa população, precisaremos buscar as origens da “civilização” dos povos indígenas, com especial destaque ao Estado de Mato Grosso. Os fatos históricos ocorridos naquela época, especificamente nessa região, foram cruciais para a formação da sociedade indígena contemporânea.

O objetivo principal do império era a ocupação do território brasileiro, bem como a extração de suas reservas de matérias-primas, para isso utilizando-se de mão-de-obra escrava. Assim, D. João VI adotou em 1808, uma política indigenista, com a ocupação efetiva das áreas indígenas em Minas Gerais e no Paraná, permitindo aos colonos interessados nessa exploração o direito de propriedade, além de permitir a eles também o direito de utilizar o trabalho indígena de modo compulsório. Tal permissividade causou desde o trabalho escravo até o extermínio indígena em massa (LADEIRA & BITTENCOURT, 2000).

Os conflitos se estenderam até a Independência do Brasil, quando começaram a surgir propostas de cunho nacionalista, com o propósito de melhorar a situação do povo indígena brasileiro. Dentre essas propostas, a catequização causou diversas discussões no século XIX, já que colaborou para a extinção de muitas línguas indígenas brasileiras, com o intuito de manter apenas uma única língua, na época antes de Pombal, chamada língua brasileira. Diante de tantos pensamentos divergentes, surgiram duas correntes sobre o modo adequado de pacificar e civilizar os índios: uma defendia a forma como modo eficaz; a outra pregava métodos brandos para promover a integração (LADEIRA & BITTENCOURT, 2000).

Diante das tentativas de melhorar a situação do povo indígena, a Lei nº 601, de 18/09/1850 assegurou aos indígenas a reserva de terras para colonização e aldeamento. No entanto, essas terras só podiam ser alienadas a partir do momento em que o governo imperial reconhecesse que os índios já estavam civilizados (CUNHA, 1987, p. 68).

Após a Independência do Brasil, diversas ações governamentais sobre assuntos indígenas foram realizadas de modo arbitrário em Mato Grosso e nas

demais províncias, na maioria das vezes, buscando preservar a política da boa vizinhança com os estados de fronteira.

Conforme Ladeira & Bittencourt (2000), o índio participou da formação nacional na Guerra do Paraguai, em 1864, quando atuou ativamente junto ao exército brasileiro, com a finalidade de impedir que suas terras ficassem sob o domínio paraguaio. Após a guerra, a situação se agravou com a intensificação da apropriação de áreas indígenas, além de não conquistarem a garantia de permanecer livres. Esse cenário perdurou até o início do século XX, quando Cândido Rondon fez diversas denúncias, o que permitiu que algumas medidas fossem adotadas para amenizar os problemas. Mesmo assim, muitos índios continuavam a ser perseguidos e exterminados, sob o pretexto de que afugentavam a população.

1.2 Os órgãos de proteção ao Índio

O Serviço de Proteção ao Índio (SPI) foi criado em 1910, inicialmente com o objetivo também de, além de dar proteção aos índios, “fixar no campo a mão-de-obra rural não estrangeira [...], por meio de um sistema de controle do acesso à propriedade e treinamento técnico da força de trabalho, efetivado por meio de unidades de ação denominadas centros agrícolas” (LIMA, 1992, p.156).

De acordo com dados da FUNAI (2009), em 1966, o SPI foi extinto e substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), cuja função é estabelecer e executar a política indigenista no Brasil, dando cumprimento ao que determina a Constituição de 1988.

Dentre as competências da FUNAI, podemos transcrever:

[...] promover a educação básica aos índios, demarcar, assegurar e proteger as terras por eles tradicionalmente ocupadas, estimular o desenvolvimento de estudos e levantamentos sobre os grupos indígenas. A Fundação tem, ainda, a responsabilidade de defender as Comunidades Indígenas, de despertar o interesse da sociedade nacional pelos índios e suas causas, gerir o seu patrimônio e fiscalizar as suas terras, impedindo as ações predatórias de garimpeiros, posseiros, madeireiros e quaisquer outras que ocorram dentro de seus limites e que representem um risco à vida e à preservação desses povos. (FUNAI, 2009)

No entanto, conforme Baltazar (2010, p. 58), os chefes de postos indígenas nomeados pelo Governo Federal para atuarem nesses órgãos não atenderam aos

anseios da população indígena. Eles eram pessoas não índias e adotavam posturas diferentes. Deveriam ser, de acordo com o conceito dos indígenas, pessoas generosas e dar aos índios tudo que lhes pedissem. Esse descumprimento gerava um desrespeito para com os costumes locais.

Após a nomeação dos chefes de posto, em 1912, chegaram às aldeias os Missionários Católicos e Protestantes. Como havia muitas crianças índias nas aldeias a eles caberia a educação dos pequeninos. Como eram novidade no local provocaram diversas reações na população durante a chegada, a exemplo:

A recepção dos missionários foi marcada por uma intensa movimentação na Aldeia Bananal, devido às propostas apresentadas aos índios. O objetivo da visita às lideranças indígenas era discutir a implantação de uma escola de alfabetização, o que criou uma expectativa positiva. Os índios, então, se prontificaram de construir e auxiliar na moradia para os missionários. BALTAZAR (2010, p.58)

Diante da necessidade de se escolarizar os indiozinhos e como não houve iniciativa por parte do SPI em construir uma escola na Aldeia Bananal, localizada no Distrito de Taunay, ainda conforme Baltazar (2010, p.59), o conselho tribal da aldeia autorizou os missionários recém-chegados a começarem as aulas. Começou aí um relacionamento diário e contínuo entre índios e pessoas estranhas na aldeia. Em 1936 o número de alunos chegou a 120 para apenas três professores, dois que davam aulas em português e um índio que os auxiliava.

Durante o decorrer dos anos o tamanho da população indígena tornou-se algo preocupante no final do século XX, visto que apresentava uma diminuição considerável, com severas tendências à extinção. Enquanto a população indígena era estimada em alguns milhões no século XIX, esta se tornou reduzida a menos de 120 mil indivíduos na década de 1970 (NEGRI FILHO, 2007, p.1).

Houve uma proliferação de organizações não governamentais de apoio aos índios na década de 1970. Na década de 1980 conseguiram organizar um movimento indígena de âmbito nacional, conforme publica Gersem dos Santos Luciano, da etnia Baniwa, em “O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje” (2006, p.73):

Foi um período extremamente rico, principalmente no que diz respeito às mobilizações indígenas desde os níveis locais e regionais até as grandes mobilizações do início da década de 1980 em favor dos direitos indígenas, no processo constituinte que culminaria em importantes conquistas na Constituição de 1988. Essas mobilizações indígenas eram patrocinadas

pelas organizações não governamentais brancas e consistiam basicamente na realização de encontros e de assembleias indígenas, como espaços de intercâmbios entre as comunidades e os povos.

O efeito desses movimentos políticos pode-se observar na Constituição de 1988:

Em primeiro lugar, abandonou-se a perspectiva assimilacionista que sempre marcou a tradição constitucional brasileira e a política indigenista oficial. A principal medida nesse sentido foi o fim da atribuição de direitos civis com base em critérios de aculturação dos índios. Além disso, o direito à posse da terra foi reconhecido como “originário”, derivado do fato histórico de terem sido os índios os primeiros ocupantes do Brasil, e não em atenção à necessidade de proteção por serem frágeis (NEGRI FILHO, 2007, p.1)

Morais (2009, p.1) afirma que diante da crise instalada em Mato Grosso em 1932, o sul do Estado formou um pequeno governo durante 90 dias. Em 1977, o governo federal decretou a divisão do Estado, formando então Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, sob a justificativa de que isso facilitaria o desenvolvimento da região sul, com a diminuição da extensão territorial e a redução da diversidade étnica.

Negri Filho (2007) afirma ainda que a preocupação com a preservação do povo indígena surtiu efeito, se considerarmos que entre 1970 e 1997 houve um aumento em torno de 58% na população indígena. É claro que tais números nem se comparam ao existente no início da colonização europeia, já que nesse intervalo muitos grupos foram completamente exterminados. Tal situação pode ser retratada como segue:

[...] o encontro' de sociedades do Antigo e do Novo Mundo. Esse morticínio nunca visto foi fruto de um processo complexo cujos agentes foram homens e microorganismos mas cujos motores últimos poderiam ser reduzidos a dois: ganância e ambição, formas culturais da expansão do que se convencionou chamar o capitão mercantil. Motivos mesquinhos e não deliberada política de extermínio conseguiram esse resultado espantoso de reduzir uma população que estava na casa dos milhões em 1500 aos poucos 200 mil índios que hoje habitam o Brasil. (CUNHA, 1992, p.12).

Entretanto, de acordo com Cunha (1992, p. 15), ainda que exista a preocupação com a preservação das raízes indígenas, não será possível recuperar tudo aquilo que a “civilização” dizimou, ignorando durante anos sua cultura e língua, considerando-as pobres e imperfeitas. Os portugueses achavam-se superiores aos indígenas e, portanto, deveriam dominá-los e colocá-los ao seu serviço. A cultura indígena era considerada pelo europeu como sendo inferior e grosseira. Dentro

desta visão, acreditavam que sua função era convertê-los ao cristianismo e fazer os índios seguirem a cultura europeia. Hoje, a população indígena está se moldando e incorporando aos hábitos dos “brancos”, o que se faz pensar que estão perdendo sua identidade e sua cultura, no entanto, essa é uma forma do índio melhor relacionar-se com a comunidade não índia que o cerca. Essa estratégia de relacionamento não está, nem de longe, submetida à imposição de características disseminadas pelo processo de catequização.

Historicamente o conquistador impõe ao conquistado sua língua, sua religião e cultura. Foi assim no período de conquistas dos gregos e romanos até o período das navegações portuguesas e espanholas que chegaram e conquistaram o nosso território. E, assim como naquela época, hoje se constata a presença de substratos linguísticos no uso da língua imposta, como é o caso dos da língua materna “marcadores” de gênero analisados pela pesquisadora.

1.3 A chegada dos Terena

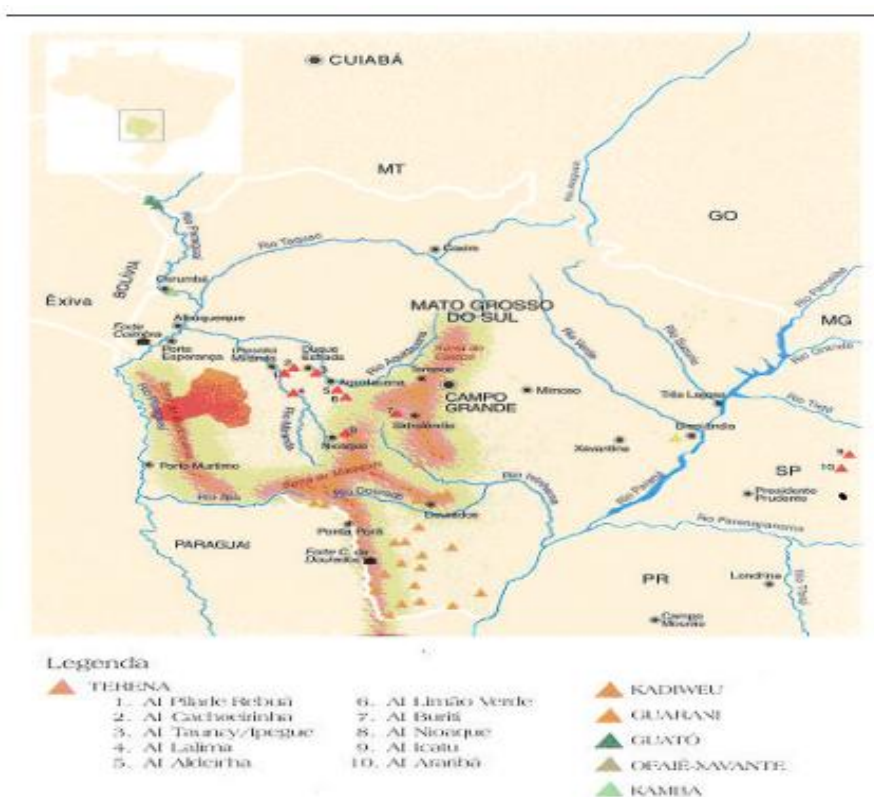
O povo Terena é composto por um grupo de índios que vive na Região mais Meridional da família linguística Aruak no Brasil. Eles habitam a região dos rios Aquidauana e Miranda, afluentes do rio Paraguai, no Estado de Mato Grosso do Sul. Na região de São Paulo também existem índios Terena por causa da transferência ocorrida na década de 30 para aquele Estado. Portanto, a língua Terena é falada tanto no Mato Grosso do Sul quanto na Região de São Paulo (LADEIRA & BITTENCOURT, 2000, p.36).

Os índios Terena chegaram ao Estado do Mato Grosso do Sul, mais precisamente na cidade de Miranda, ainda desabitada, vindos, em fuga, do Êxiva, uma localidade no Paraguai também chamada de Chaco, de cujas lembranças os mais antigos não conseguem se livrar, como bem podemos ver no relato a seguir do índio ancião da Aldeia Cachoeirinha, em Miranda, Sr. João Martins – Menootó’ *apud* Ladeira & Bittencourt, 2000, p.36:

Meu sogro, pai de minha mulher... ele contou a história do Êxiva, de onde eles vieram fugindo. Meu sogro também veio de lá. Eles não sabiam falar o português, só falavam o Terena e não sabiam ler nem escrever... não sabiam nada, mas sabiam o tempo em que as árvores floresciam todos os anos. No mês de agosto começavam a derrubar o mato para plantar. Plantavam só um pedacinho de terra, mas dava uma produção grande,

com fartura... Não faltava nada para o índio comer. Tinha bastante peixe e caça. E muita mandioca para comer.

Ainda conforme relatam Ladeira & Bittencourt (2000, p. 37), essa migração do Êxiva ocorreu lentamente durante todo o século XVIII e, ainda lá no Êxiva, o atual povo Terena compunha um grupo maior, denominado Guaná, juntamente com os Layana, Etelenoe ou Etelena, Equinquinao ou Equiliquinao, Kinikinau, Neguecatemi e Hechoaladi. Tempos depois essas nações aglomeram-se de tal forma até fundirem-se apenas nos Terena.



Fonte: FUNAI. Posto Indígena de Limão Verde, Aquidauana, MS.

Figura 1 – Mapa da localização das aldeias indígenas no Mato Grosso do Sul

Aqui chegando, os Terena apossaram-se de grandes porções de terras e fizeram alianças com os índios Mbaya Guaicuru na tentativa de lutar contra outras tribos possivelmente inimigas e também contra os colonizadores portugueses e espanhóis. Essa aliança atribuiu tarefas distintas a cada tribo de acordo com a habilidade de cada uma. Aos Guaicuru coube a tarefa de executar guarda montada

e confeccionar armas e ferramentas aos Terena. Aos Terena, por sua vez, a incumbência de fornecer alimentos cultivados e extraídos do solo recentemente conquistado e confeccionar vestimentas e cobertas de algodão. Em nome dessa reciprocidade os Guaná e Guaicuru casavam-se entre si (LADEIRA & BITTENCOURT, 2000, p.37).

1.4 Acontecimentos históricos

O povo Terena foi marcado por três episódios de grande destaque. Um deles foi a trajetória enfrentada durante a travessia do rio Paraguai quando da saída do Êxiva, fugindo dos índios ('kopenoti') bravos.

O segundo, e de maior repercussão até os dias atuais, foi a participação na Guerra do Paraguai (1864-1870). Naquela ocasião os índios Terena uniram-se aos brasileiros e lutaram defendendo o Território Nacional. No entanto, veio a eles o Tempo da Servidão, quando perderam suas propriedades para os brancos que vinham para o Mato Grosso em busca de terras para plantar e criar gado.

Nas palavras de Rondon *apud* Ladeira & Bittencourt (2000, p.81) esse tempo de pós-guerra ou o tempo da servidão, é assim descrito:

Os Terena são comumente explorados pelos fazendeiros. É difícil encontrar um camarada Terena que não deva ao seu patrão os cabelos da cabeça... Nenhum "camarada de conta" poderá deixar o seu patrão sem que o novo senhor se responsabilize. E, se tem ousadia de fugir, corre quase sempre o perigo de sofrer vexames, pancadas e não raras vezes a morte, em tudo figurando a polícia como co-participante em tais atentados.

Por último, há que se destacar o período de demarcação de terras que prevalece até o momento. Tudo começou no início deste século com a chegada da Comissão Construtora das Linhas Telegráficas chefiadas por Rondon. Desde então, até a atualidade, os índios têm se aproximado cada vez mais dos brancos (*purutuyé*), o que tem resultado numa completa absorção e mescla cultural. Ocorre, inclusive, troca de mão de obra por pagamentos assalariados enquanto eles, os índios, buscam sua autonomia e a efetivação real de seus direitos de cidadão brasileiro (LADEIRA & BITTENCOURT, 2000, p.83).

Já se vê hoje em dia a concretização de algumas das conquistas dos índios brasileiros, dentre elas, estão o direito à diferença, mantendo a língua e costumes tradicionais:

São reconhecidos aos índios sua organização social costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1988, Artigo 231).

O Artigo 210 da Constituição Federal também garante:

O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Arruda (s.d.) afirma que apenas as tribos indígenas Kadiwéu, Guató, Terena, Ofayé, Caiuá e Guarani mantêm vivos, atualmente, os seus costumes, tradições e suas línguas nativas. O Estado de Mato Grosso do Sul é considerado o segundo de maior população indígena do País, possuindo em torno de 60 mil índios.

Ainda, segundo o autor, hoje os índios encontram-se a Noroeste de Mato Grosso do Sul, vivem da agricultura e da pecuária, e estão integrados ao processo de desenvolvimento, como parte da sociedade. As antigas matas deram lugar às plantações de capim para pecuária, extinguindo o pouco da caça que restava. As reservas legais onde vivem estão cada vez menores em consequência do crescimento populacional.

Segundo o Censo 2010 do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, “As Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste apresentaram crescimento no volume populacional dos autodeclarados indígenas”.

O mesmo Censo IBGE/2010 divulga que a população indígena de Mato Grosso do Sul totalizou 73.295 índios, um crescimento maior que 10.000 em relação ao censo IBGE/2000.

1.5 Os Terena em Aquidauana

Vindos do Êxiva fugindo de índios bravos e de guerras entre brancos e índios, por territórios próximos à extração mineral, os Terena, os Kinikinau, os Laiana

reconstruíram suas aldeias perto do forte Coimbra e das vilas das Serras do Albuquerque, entre os rios Paraguai e Miranda, em solo sul-mato-grossense. Em Ladeira & Bittencourt (2000, p.39) vemos os depoimentos:

Meu pai cresceu lá mesmo no Êxiva. Meu pai fugiu de lá porque lá havia os índios ('kopenoti') bravos. Eles atravessaram as morrarias atrás de Porto Esperança. Na água quando nadou, amarrou um carandá seco na cintura como jangada. (Antônio Muchacho - aldeia Cachoeirinha)

Minha avó, meu avô são do Êxiva. Eles usaram uma taquara bem grande para atravessar o rio... pelo nome 'taquaruçu' ela é conhecida pelos purutuyé. Eles trançavam com cipó (humomó) para fazer uma canoa para atravessar o rio Paraguai (huveonokaxionó - 'rio dos paraguaios'), quando vieram para a Cachoeirinha. (João Martins - 'Menootó' - aldeia Cachoeirinha)

Ainda segundo Ladeira & Bittencourt (2009, p. 40), durante a Guerra do Paraguai, os Terena e os Guaicuru foram chamados pelo Governo Brasileiro para aliarem-se a ele no combate aos paraguaios. Os Guaicuru incumbiram-se de empunhar as armas e, lado a lado com os soldados brancos, partiram para o ataque direto. Enquanto isso, coube aos Terena o dever de fornecer alimentos a todos esses combatentes. Naquela época os Terena já moravam em Aquidauana, na região do Ipegue.

Quando a Guerra terminou, os índios voltaram para seus locais de moradia, mas tiveram que enfrentar os criadores de gado que chegavam à região para estabelecer propriedade. Muitos índios tornaram-se empregados dessas fazendas de gado. Eram escravizados pelos fazendeiros, caracterizando, assim, o Tempo da Servidão. Suas terras eram invadidas e eles despejados.

Oprimidos, os índios da Região de Aquidauana participaram da construção da linha telegráfica, no início do século XX, com o Marechal Rondon. Assim, puderam agrupar-se novamente em pequenas aldeias indígenas demarcadas pelo próprio Rondon.

Ladeira & Bittencourt (2000, p.84) asseguram que os índios Terena também participaram da construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil e da fundação de cidades ao longo da linha férrea.

É comum, atualmente, se ver as mulheres índias nas feirinhas indígenas em Aquidauana, Miranda e Campo Grande vendendo frutas, milho, feijão, maxixe,

abóbora, mandioca, entre outros produtos cultivados em suas escassas terras. Os homens, geralmente, saem para trabalhar nas usinas de álcool do Estado.

Ainda que a convivência com o meio urbano seja quase que diária, os Terena de Aquidauana, principalmente as Aldeias Bananal, Lagoinha e Água Branca, conservam sua língua e tentam resgatar sua cultura, praticando entre outras tradições a Dança do Bate Pau Terena – *Hiyoké xoti Kipaê* -, a produção de cerâmica e tecelagem.

As lideranças indígenas estão constantemente em contato com o gabinete do Prefeito de Aquidauana e com a Câmara Municipal. Por esta já passaram dois vereadores índios.

O índio Terena participa ativamente do processo eleitoral do Município.

1.5.1 As aldeias indígenas Limão Verde e Lagoinha

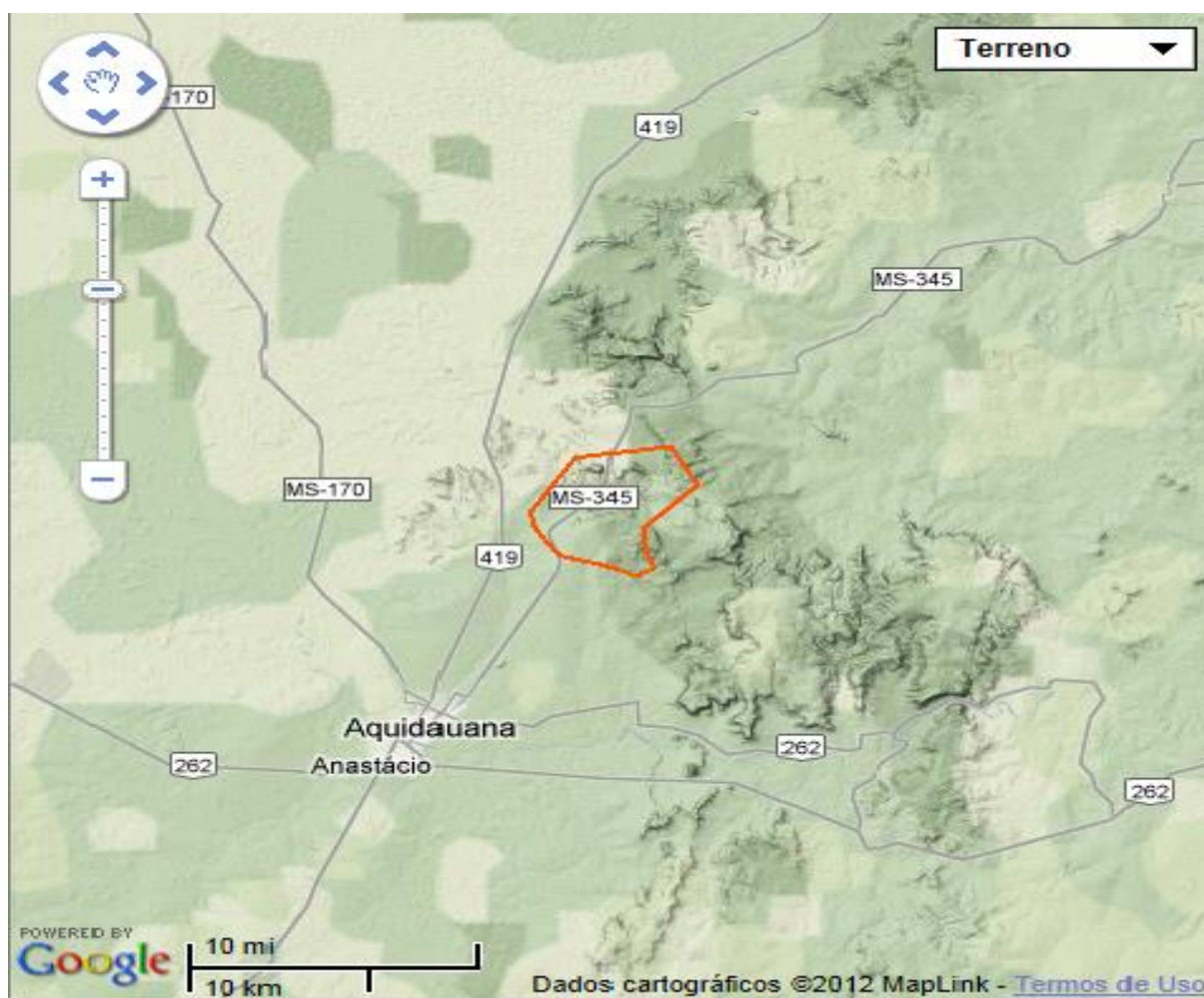
Aquidauana possui doze aldeias indígenas da etnia Terena. Oito delas situam-se na região do Distrito de Taunay, que são: Água Branca, Ipegue, Morrinho, Imbirussu, Bananal, Cruzeiro, Colônia Nova e Lagoinha. Esta última é um dos focos deste trabalho. Mais ao norte do município encontram-se as aldeias Córrego Seco, Cruzeiro, Buritizinho e Limão Verde. Esta última também faz parte desse estudo. Segundo o censo do IBGE/2010 a população indígena rural em Aquidauana atinge um total de aproximadamente 4.309 índios.

A história dessas aldeias, segundo Vargas (2003, p. 38-9), apresenta, em síntese:

Os seus deslocamentos territoriais dentro do Chaco paraguaio foram considerados como o primeiro momento de sua *desterritorialização*, até a sua *territorialização* no sul de Mato Grosso, em território brasileiro. A Guerra contra o Paraguai, é compreendida como o segundo e principal momento dessa *desterritorialização* indígena, pois foi fator incisivo para a desorganização de sua sociedade e o consequente *esparramo* dos Terena pelas fazendas que se formavam naquela região. Suas reivindicações territoriais junto às autoridades brasileiras resultaram na provocação de seu *processo de territorialização*, e proporcionou-lhes a constituição de suas primeiras reservas indígenas demarcadas em 1905 que, nesse estudo, caracterizou-se como *territorialização induzida* pelo governo brasileiro, primeiro, pela catequese indígena e segundo, pelo SPI – Serviço de Proteção aos Índios - a partir de 1910.

A Aldeia Indígena Limão Verde dista 25 quilômetros da sede do Município. Das duas aldeias em estudo é a que mais se aproxima da área urbana.

Vargas (2003, p.53) diz ainda que no final da Guerra do Paraguai, quando os índios foram expulsos de suas comunidades pelos fazendeiros que chegavam para criar gado, surgiu um jovem índio Kinikinau chamado Pacalala que bravamente lutava contra os abusos dos brancos contra o seu povo. Pela vontade da maioria de sua tribo, foi eleito o capitão da aldeia que habitava na região do Agaxi. A partir daí, Pacalala apossou-se de armas na Vila de Miranda e decidiu mandar seu povo fugir e abrigar-se em lugar seguro, na região da Serra de Maracaju, local onde hoje se situa a Aldeia Limão Verde. Segundo a FUNASA/2001, a extensão da área é de 5.377 ha para uma população de aproximadamente 1.141 índios (FUNASA/2004 *apud* Cardoso, 2004, p.25). Hoje, com a retomada de terras, a área está maior.



Fonte: <http://ti.socioambiental.org/#!/terras-indigenas/3748>

Figura 2 – Mapa de localização da Aldeia Limão Verde

A Aldeia Indígena Lagoinha localiza-se na região do Distrito de Taunay, em Aquidauana - MS e fica a 70 quilômetros da sede do Município. Sua área compreende 7.000 ha. Sua fundação se deu no ano de 1956 com a vinda de alguns grupos indígenas que se apartaram da Aldeia Bananal, a apenas três quilômetros dali, para buscarem novas terras para o plantio da lavoura. Assim, estabeleceram-se junto a uma pequena lagoa existente no local. Daí veio a expressão “kalilavona” ou Lagoa Pequena/Lagoinha, em Português, cujo nome identifica até hoje a “nova” Aldeia. (CARDOSO, 2004, p. 25).



Figura 3 – Mapa das aldeias da Região de Taunay/Ipegue

Assim, no decorrer dos anos a Aldeia Lagoinha foi se desenvolvendo e, em 1972, alguns índios evangélicos que ali residiam, resolveram construir um galpão para a primeira sala de aula da comunidade, ao lado da igreja. Era um local cuja construção era característica indígena, coberto de palhas de bacuri trançada e bancos feitos de troncos da bocaiuveira. Tempos depois a Rádio Independente de

Aquidauana lançou uma campanha para arrecadar materiais e construir uma nova estrutura para a sala.

Em ambas as Aldeias ainda existem casas feitas de taipa e cobertas com palhas de buriti ou bacuri à moda tradicional. Nestas os utensílios ainda são somente os necessários para a sobrevivência. Elas são habitadas por anciãos que não abrem mão dos seus costumes indígenas. As aldeias são divididas nos moldes urbanos com tracejamento de ruas, possuem água encanada, casas de alvenaria, escolas de nível fundamental e médio, posto médico, energia elétrica, igrejas, campo de futebol, revenda de gás de cozinha, telefone público e pequeno comércio do tipo mercearia. Quase todas as casas têm televisão, antenas parabólicas, DVD e aparelhos de celular. Muitos índios já possuem motocicleta ou carro de passeio. Há linhas de ônibus que ligam as referidas Aldeias, e as demais vizinhas, ao Distrito de Taunay e à cidade de Aquidauana, diariamente.

Ao longo do tempo muitas coisas evoluíram, muitas conquistas e políticas públicas voltadas para a Educação Indígena foram implantadas. Hoje as escolas existentes localizam-se no centro das Aldeias. Desde 1998 a Rede Municipal de Ensino implantou o Ensino Bilíngue e Intercultural nas escolas indígenas seguindo exigências do Ministério da Educação.

Atualmente, no município de Aquidauana, as aldeias Bananal, Lagoinha e Limão Verde são as únicas que possuem o Ensino Médio, mantido pela Rede Estadual de Ensino. Na Aldeia Bananal está a Escola Estadual Domingos Veríssimo. Na Aldeia Lagoinha, funciona a Escola Estadual Reginaldo Miguel e na Aldeia Limão Verde existe a Escola Estadual Pascoal Leite Dias. Os professores que atuam nessas Aldeias, na maioria não são índios e deslocam-se diariamente da cidade para lá para ministrarem aulas. Com base em observações feitas por Monteiro ao longo de quatro anos em que trabalhou no Ensino Médio das aldeias, em especial na Aldeia Limão Verde, os alunos são falantes da Língua Terena no domínio familiar e já a utilizaram ou a utilizam na forma escrita em ocasiões de letramento ou outras atividades escolares. No entanto, não querem demonstrar isso às pessoas que não pertencem à comunidade por temerem ser alvos de preconceito. Esse comportamento dos índios estudantes faz com que se pense que eles não fazem mais o uso da língua materna.

CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Saussure (2006, p. 12), a língua é uma parte essencial da linguagem, propriedade essa comum a todos os homens e classifica-se como um produto social dada ao sentido de que o “indivíduo a registra passivamente”. Segundo Dubois, em seu Dicionário de Linguística, para Saussure a língua é “um tesouro depositado pela prática da fala nos indivíduos que pertencem a uma mesma comunidade, uma soma de marcas depositadas em cada cérebro” (2004, p.379).

De acordo com Fiorin (2005, p. 58), o estruturalismo de Saussure, no século XX, reconheceu e considerou a interdependência entre língua e sociedade, no entanto não a tratou como objeto de seus estudos linguísticos. Naquele momento via a Linguística como meio de descrever o sistema formal da língua. Para Saussure a língua se opunha à fala e aquilo era o objeto central da Linguística. Caracterizava-a como um “produto social da faculdade da linguagem” (Saussure, 2006, p.12), um fato social porque é adquirida de forma convencional em comum acordo entre indivíduos. Ele distingue a Linguística Interna da Linguística Externa, mas privilegia a formalidade e a estrutura da língua, afirmando: “o estudo dos fenômenos linguísticos externos é muito frutífero; mas é falso dizer que sem estes não seria possível conhecer o organismo linguístico interno”.

A Linguística ganhou uma nova área de estudos que se ocupou das variações da língua por meio das variáveis idade, sexo, classe social, escolaridade, etc., a Sociolinguística, criada por Willian Labov, em 1964.

Conforme prefácio assinado por Bagno no livro de Bortoni-Ricardo (2004), *Educação em Língua Materna*, recentemente iniciou-se no Brasil um movimento cujo objetivo é transformar em instrumentos pedagógicos as pesquisas realizadas na área da Linguística para se obter práticas de educação linguística que tornem melhor o ensino da Língua Portuguesa nas escolas. Destaca-se nesse movimento a sociolinguista Stella Maris Bortoni-Ricardo.

Assim, este trabalho tem como suporte teórico a sociolinguística educacional. O *corpus* que servirá de base para a pesquisa é constituído de textos produzidos por alunos das três séries do Ensino Médio, um do sexo masculino e outro do sexo feminino de cada série, todos bilíngues, de escolas existentes nas Aldeias Indígenas de Limão Verde e Lagoinha, localizadas no município de Aquidauana - MS. Esses

alunos observaram uma gravura levada pelo pesquisador e desenvolveram um pequeno texto a respeito dela. Essa atividade ocorreu primeiramente na Aldeia Lagoinha e depois na Aldeia Limão Verde.

Com base nos estudos de Bortoni-Ricardo (2004) foi analisada a categoria de interferências, sob a perspectiva do contexto de Línguas em Contato e ou variedades da língua oral presentes em textos escritos pelos alunos do Ensino Médio das Aldeias Indígenas Lagoinha e Limão Verde. Por meio da análise dos *erros*² dos alunos, fez-se a comprovação da hipótese de que os fatores linguísticos interferem na escrita dos alunos, considerando, sempre, o *contínuo* aldeia em contraponto com o *contínuo* urbano, uma vez que há duas línguas em contato cuja estrutura de uma interfere na da outra.

A base teórica de Bagno (2003, 2007) contribui para uma reflexão sociológica e linguística do ensino da variedade mais prestigiada. Segundo Moraes (2001), o professor deve planejar as atividades didáticas da variedade mais prestigiada, pois a escrita como toda atividade interativa deve partir do contexto de uso da língua.

A análise dos textos produzidos evidenciará os “erros” em categoria de interferência, esta revelará o perfil linguístico do aluno, seu grau de dificuldade e interferências dialetais, originados da interferência da L1 na escrita dos alunos em L2. Colocamos aqui a palavra “erros” entre aspas porque a consideramos preconceituosa e inadequada. Para Bortoni-Ricardo (ibid), a análise das interferências e domínio promove a *diagnose de erro*, ou seja, o professor vai ter a compreensão dos “erros” e será capaz de elaborar atividades de escrita mais monitorada, levando o aluno a refletir sobre a sua prática de escrita, percebendo o contexto de uso das variedades de letramento monitorada.

O planejamento de práticas pedagógicas baseadas nas dificuldades dos alunos propicia a eles o domínio ortográfico sem ferir a sua identidade linguística.

2.1 Contexto sociolinguístico

Segundo Calvet (2002, p.12) “as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes”, assim a contextualização do ambiente étnico social é importante para a compreensão dos

² Na verdade, segundo BORTONI-RICARDO (2004, P.37) esses “erros” são apenas diferenças existentes entre as variedades da L2.

fatores sociais que influenciam o processo de escrita dos alunos, ou seja, justificam as interferências na produção dos textos.

A produção de um texto oral ou escrito revela a cultura, a economia e a vida social de quem o produz. Esse é um fator desconsiderado por muitas instituições de ensino que ainda apregoam teorias e sistema de avaliação tradicionais, que desconsideram tal realidade.

Na verdade, segundo Bagno (2000) nós somos muito mais do que meros "usuários" da língua, isso nos remete à reflexão de que não somos meros depositários de um código que está à disposição para o uso, essa questão vai muito mais além, em especial, quando se tem no micro espaço da sala de aula alunos com uma educação familiar bilíngue, alunos monolíngues do perímetro urbano, ou rural, segmentos de baixo poder econômico da sociedade e a cultura linguística escolar, esta última com a função de assegurar uma educação linguística da variedade padrão, mais prestigiada, ou culta, sem estigmatizar nenhuma das variedades linguísticas brasileiras.

Segundo Hitz (2003) o uso de duas línguas e mais as variedades da língua portuguesa fazem surgir entre outras uma situação em que há uma socialização simultânea nas duas línguas. Os falantes não conseguem identificar qual foi a primeira língua aprendida, tiveram acesso ao mesmo tempo às duas variedades, portanto ambas as línguas L1 e L2, são LMs (Línguas Maternas).

A L1, como já foi dito, geralmente, é utilizada em contexto familiar, com parentes, vizinhos e conhecidos, ela é um elo de identidade entre os membros desse grupo étnico minoritário; porém, em espaços públicos usa-se a L2.

De acordo com artigo publicado por Hitz & Damke (p. 5), outros fatores sociológicos também devem ser levados em conta além da influência do contexto de línguas em contato, tais como "a origem social, a localização urbana ou rural e o processo de ensino da variedade padrão, a qual, a instituição escolar representa".

O processo de interação verbal é uma via de mão dupla, tanto é estruturado como é estruturante e essa diversidade linguística aparece também na escola quando observamos as questões socioeconômicas, de gênero, faixa etária, nível de instrução, rede de relações sociais, fala indígena e outros fatores que provocam falares diferenciados.

A linguagem identifica o falante e sua produção escrita, as interferências se manifestam, aparecem elementos da LT nos campos fonético, morfológico, sintático e lexical na LP.

Oliveira, 2003 apud Hitz, p.5-6, afirma o seguinte:

A estratificação sociolinguística no Brasil, não é somente em minorias bilíngues em fronteiras étnicas, de número reduzido, segundo Oliveira (2003, p. 7), no Brasil há em torno 30 línguas de descendentes de imigrantes, línguas alóctones. Além disso, a maioria da população fala uma variedade linguística menos prestigiada, que é associada a sua pobreza, gerada por uma secular desigualdade social, implica no acesso aos bens culturais, entre os quais se encontra a escola, a qual cabe o papel de resgatar, emancipar culturalmente o aluno.

Estudos de Bortoni-Ricardo (1985), citados por Hitz, também se referem aos fatores socioecológicos tais como rede social e grupo de referência como pressupostos para comportamento linguístico do falante. Segundo a autora, as situações de uso da língua estão em duas extremidades, o *contínuo de urbanização*, que abrange comunidades urbanas de influência padronizada em língua; a mídia, instituições públicas, a escola, nesta está uma das redes de relações com mais possibilidades de troca monitorada.

No lado oposto, ao do contínuo urbano/ de letramento/ monitorado, está o *contínuo indígena*, formado por aldeias, devido ao acesso geográfico ou questões culturais. Esta classificação, indígena ou urbana não está em fronteiras rígidas que separam os falares indígenas dos urbanos. As fronteiras são fluidas e há muita sobreposição entre esses tipos de falares, por isso o termo *contínuo*, pois há uma mixagem, não se é estritamente um ou outro.

2.2 A Sociolinguística

Segundo Bassi (2010), o objeto da Sociolinguística é, para a concepção laboviana, representar a sistematicidade das variações observadas no uso linguístico de um falante ou de diversos falantes de uma comunidade. Ela tem, no entanto, o mesmo objeto de estudo da linguística teórica, a língua, mas a dimensão do sistema que lhe interessa, a variação, lhe vale a denominação de linguística variacionista.

Labov (2008) sublinha o papel decisivo dos fatores sociais na explicação da variação linguística (diversidade linguística) e relaciona fatores como *idade* *sexo*, *ocupação*, *origem étnica* e *atitude* ao comportamento linguístico.

Ainda na perspectiva laboviana, se uma mudança se encontra em curso em uma comunidade linguística, tem-se de observar o comportamento da comunidade por meio do tempo e comparar a distribuição das variantes concorrentes para se tentar seguir a evolução da mudança. É importante estudar a língua como objeto de construção social, considerando a singularidade do ser humano, tanto como a língua. O respeito às variações sociais, regionais, geográficas, sem estigmas de "certo" e "errado" e sim, conferir a língua como o estudo do discurso enquanto expressão linguística e social no ato da comunicação.

2.3 Sociolinguística e interdisciplinaridade

Linguagem, cultura e sociedade são consideradas fenômenos inseparáveis, linguistas e antropólogos trabalham lado a lado e de modo integrado.

A sociolinguística já nasce com um caráter interdisciplinar, mas ela é também um fenômeno social e não só social, ela se relaciona com disciplinas tais como: Sociologia, Psicologia, Biologia e Fonoaudiologia, entre outras.

Mollica (2003, p. 9) assim considera a Sociolinguística, do ponto de vista da interdisciplinaridade:

A Sociolinguística é uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo.

A ocorrência da variação linguística é inteiramente justificável e previsível uma vez que a língua é uma forma de comportamento social e a sociedade é bastante diversificada, assim como suas manifestações culturais. A Sociolinguística reconhece a variação linguística como constitutiva de línguas humanas e a considera como seu objeto de estudo (cf CALVET, op. cit, pp. 169-70). Mollica descreve este objeto nos seguintes termos:

A Sociolinguística considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente. Ela parte do pressuposto de que as alternâncias de uso são influenciadas por fatores estruturais e sociais. Tais fatores são também referidos como variáveis independentes, no sentido que os usos de estruturas linguísticas são motivados e as alternâncias configuram-se por isso sistemáticas e estatisticamente previsíveis (op. cit., pp. 9-10).

Com base nas definições aqui expostas, entendemos a Sociolinguística como um ramo da Linguística, de caráter interdisciplinar, que concentra seus estudos na língua enquanto entidade concreta, heterogênea, na sua relação com seus usuários no contexto geográfico, social e interacional. Além disso, a Sociolinguística se interessa em analisar as atitudes dos usuários em relação às formas da língua, conforme o grau de prestígio destas formas, ou mais propriamente, o grau de prestígio de seus usuários, tendo como base a variante culta da língua portuguesa.

2.4 Objeto da Sociolinguística

As pesquisas na área de sociolinguística são feitas por entrevistas e/ou amostragem.

O objeto da sociolinguística é a língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso. Seu ponto de partida é a comunidade linguística, um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas a respeito dos usos linguísticos. Uma comunidade de fala se caracteriza não pelo fato de se constituir por pessoas que falam do mesmo modo, mas por indivíduos que se relacionam, por meio de redes comunicativas diversas, e que orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras. O modo imperativo do português, por exemplo, pode denotar ordem, exortação, conselho e solicitação, de acordo com o significado do verbo e tom de voz utilizado: “Vai-te embora!”, “Ouve este conselho!”, “Vem cá!”, “Desce daí!”.

2.5 A Sociolinguística Educacional – um instrumental pedagógico no ensino da Língua Portuguesa

A Sociolinguística Educacional é uma das subáreas da Linguística e se caracteriza em um movimento de transformação dos resultados de pesquisas realizadas nos últimos trinta anos, em instrumental pedagógico para o ensino da Língua Portuguesa. Essa corrente, criada e liderada por Stella Maris Bortoni-Ricardo, focaliza os fenômenos da variação linguística ocorrentes no português brasileiro e considera os fatores externos à língua (sexo, etnia, faixa etária, origem geográfica, situação econômica, escolaridade, história, cultura, entre outros.).

O movimento da Sociolinguística Educacional surgiu das inquietações recorrentes quanto ao ensino aprendizagem da Língua Portuguesa aos brasileiros migrantes da Zona Rural, como, segundo Bagno (2004):

Como possibilitar a esses brasileiros o acesso à cultura letrada e, com isso, a chance de lutar pela cidadania com os mesmos instrumentos disponíveis para os falantes já pertencentes às camadas sociais privilegiadas? Como fazer para que a escola – fonte primordial do letramento na nossa sociedade - deixe de ser uma agência reprodutora das agudas desigualdades sociais e dos perversos preconceitos que elas suscitam? Como levar os professores, sobretudo do ensino fundamental e, mais ainda, das séries iniciais, a deixar de acreditar em algo que não existe (o “erro de português”) para, no lugar dessa superstição infundada, passar a observar os fenômenos de variação e mudança linguística de modo mais consistente e cientificamente embasado?

Bagno (2004) evidencia a precursora do movimento da Sociolinguística Educacional, Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004), prefaciando a obra escrita por ela *Educação em Língua Materna – a Sociolinguística na sala de aula*, e afirma que:

As pesquisas fundamentadas na sociolinguística educacional mostram que é possível desenvolver práticas de linguagem significativas, no sentido de incluir alunos oriundos das classes sociais menos favorecidas, fazendo com que esses alunos deixem de se sentir estrangeiros em relação à língua utilizada pela escola, e com isso consigam participar de forma satisfatória das práticas sociais que demandam conhecimentos linguísticos diversos.

As respostas aos questionamentos sobre as práticas de linguagens significativas é o principal objetivo da Sociolinguística Educacional. O que sabemos é que o conceito de “erro” nada tem de linguístico. É um (pseudo) conceito estritamente sociocultural, decorrente dos critérios de avaliação (isto é, dos preconceitos) que os cidadãos pertencentes à minoria privilegiada lançam sobre todas as outras classes sociais.

A realidade escolar atualmente denuncia um ensino excludente, o qual considera a variante linguística do aluno menos favorecido, inclusive o jeito de falar, como objeto de discriminação e símbolo de incapacidade, como se a língua materna fosse algo estático, puro, homogêneo ou até mesmo intocável como defendem os gramáticos. O que a Sociolinguística Educacional propõe é que essa variante seja valorizada e colocada como objeto de estudo na sala de aula para que o aluno obtenha parâmetros de comparação e reflexão sobre ela. A escola precisa conhecer as variedades linguísticas que existem no Brasil e considerar a Língua Portuguesa como um organismo vivo, heterogêneo, passível de variação e mudança que sofre influência de vários fatores linguísticos e não linguísticos. A língua está em permanente processo de variação e expressa a diversidade dos grupos sociais que a falam.

Bortoni-Ricardo (2004) considera *diferenças* aquilo que comumente a escola considera *erros*. Prova disso é que Bagno cita em seu discurso prefaciador que “é preciso enfatizar as tendências imanentes da língua para levar as pessoas em geral, e os professores em particular, a assumir a convicção de que” (2004, P.9); e destaca as próprias palavras da autora: “os chamados “erros” que nossos alunos cometem têm explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua. Portanto, podem ser previstos e trabalhados com uma abordagem sistêmica”.

Por outro lado e para ficar evidenciado a forma que a Sociolinguística Educacional considera o ensino aprendizagem da Língua Portuguesa é que destacamos um trecho do artigo de Bortoni-Ricardo “*Contribuições da Sociolinguística Educacional para o processo ensino e aprendizagem da linguagem*”, no qual ela diz:

Porém, não queremos dizer com isso que a variação seja um fenômeno que ocorra aleatoriamente. Vários estudos na perspectiva variacionista (MOLLICA 1992; SCHRE 1996; entre outros) mostram que a variação é governada por restrições linguísticas e não linguística, que são passíveis de descrição. Por isso, não devemos agir com indiferença diante das produções textuais dos alunos (orais e escritas), que apresentam variação, mas assumir uma atitude natural, o que também não significa que “vale tudo”, significa, sim, que estamos agindo sem preconceito, porém com responsabilidade e, sobretudo muita sensibilidade...

2.6 Variedades linguísticas

Os estudos da sociolinguística podem ter alcances diversos, a depender dos seus objetivos, pode descrever a fala da cidade de Nova York, de uma comunidade do Rio de Janeiro, dos estudantes de direito ou dos surfistas, entre outros.

Ao estudar qualquer comunidade linguística, a constatação mais imediata é a existência de diversidades ou da variação. Toda comunidade se caracteriza pelo emprego de diferentes modos de falar – variedades linguísticas.

O conjunto de variedades linguísticas utilizado por uma comunidade é chamado de repertório verbal.

Qualquer língua, falada por qualquer comunidade, exhibe sempre variações. Nenhuma língua apresenta-se como entidade homogênea, todas são representadas por um conjunto de variedades.

Alkmin (2001, p. 112) afirma que:

Língua e variação são inseparáveis: a Sociolinguística encara a diversidade da linguística não como um problema, mas como qualidade constitutiva do fenômeno linguístico. Qualquer tentativa de buscar apreender apenas o invariável, o sistema subjacente – se valer de oposições como “língua e fala” ou “competência e desempenho” – significa uma redução na compreensão do fenômeno linguístico.

O aspecto formal e estruturado do fenômeno linguístico é apenas parte do fenômeno total. Deve-se considerar a língua como algo dinâmico, em constante variação.

2.7 A variação linguística: um recorte

Segundo Binatti (2006, p.5), em texto baseado em Alkmin (sem data) há uma continuação histórica em todas as línguas do mundo. Elas se promovem e se perpetuam pelas diversas gerações, transmitindo a seus descendentes o domínio de uma língua particular. As mudanças sofridas pela língua ao longo desse tempo compõem a sua história.

Continuando com Binatti (2006, p.5-6), pessoas de origem geográfica, de idade, de sexos diferentes falam distintamente. Estes são fatores que contribuem para as variações na língua numa mesma comunidade de fala, no plano sincrônico.

A autora já citada diz ainda que “não há casualidade entre o fato de nascer em uma determinada região, ser de uma classe social e falar de uma certa maneira”

(BINATTI: 2006, p.5). No mesmo texto afirma que as variedades linguísticas podem ser:

Variação Diatópica ou Geográfica – relaciona-se a diferenças linguísticas distribuídas no espaço físico, observáveis entre falantes de origens geográficas distintas. Ex. Brasileiros e Portugueses. Cariocas, Gaúchos e Baianos.

Variação Diastrática ou Social – relaciona-se a um conjunto de fatores que têm a ver com a identidade dos falantes e também com a organização sociocultural da comunidade de fala. Classe social, idade, sexo e situação ou contexto social são fatores que estão relacionados às variações de natureza social.

Aprende-se a falar na convivência, aprendemos quando devemos falar de um certo modo, quando devemos falar de outro e, ainda, quando devemos ficar em silêncio. Isto, porque os membros de qualquer comunidade adquirem lenta e inconscientemente as competências comunicativa e sociolinguística, com respeito ao uso apropriado da língua.

Mudança Metafórica – é uma interação social particular em que o falante decide mudar de variedade linguística sem que tenha ocorrido mudança de situação.

Ex. “Aonde a senhora pensa que vai?”, pergunta o pai à filha. O pronome de tratamento “senhora” está carregado de ironia.

Variações Estilísticas ou Registros – são as variações linguísticas relacionadas ao contexto, ocorrem quando os falantes diversificam sua fala, usam estilos ou registros distintos, em função das circunstâncias em que ocorrem suas interações verbais. (BINATTI: 2006, p. 6-7)

A autora afirma também que os falantes usufruem o saber linguístico quando adequam suas formas de expressão às finalidades específicas de seu ato enunciativo. Isso ocorre de um modo mais ou menos consciente. Exige uma reflexão por parte do falante.

2.8 As variedades linguísticas e a estrutura social

As variedades linguísticas coexistem em qualquer comunidade de fala. Isso reflete sempre uma valoração e organização social hierárquica delas pela própria sociedade que as têm. Algumas delas são consideradas superiores e outras inferiores (BINATTI, 2006).

É muito comum existirem variedades de prestígio e variedades não prestigiadas nas sociedades. “Tradicionalmente, o melhor modo de falar e as regras do bom uso correspondem aos hábitos linguísticos dos grupos socialmente dominantes. Na tradição ocidental – a variedade padrão” (BINATTI: 2006, p.7).

Ainda segundo Binatti(2006):

Variedade padrão – representa o ideal de homogeneidade em meio à realidade concreta da variação linguística - algo que por estar acima do corpo social, representa o conjunto de suas diversidades e contradições.

A variedade padrão não detém propriedades intrínsecas que garantem uma qualidade “naturalmente” superior às demais variedades. A padronização é historicamente definida: cada época determina o que considera como forma padrão. O que é padrão hoje pode tornar-se não padrão, e o que é considerado não padrão pode ser estabelecido como padrão.

Ex. “dereito”, “despois”, “frecha”, “premeiramente”, são encontradas na carta de Pero Vaz Caminha, de 1500. E “frauta”, “escuitar”, “intonce” em Os Lusíadas, de Camões, de 1572.

(...)

Preconceito Linguístico – é a não aceitação da diferença linguística, é um comportamento social facilmente observável. Ocorre com a rejeição a certas variedades, concretizada na desqualificação de pronúncias, de construções gramaticais e de usos vocabulares, é compartilhada sem conflito pelo senso comum. Existe sempre um conjunto de variedades linguísticas em circulação no meio social. Aprende-se a variedade a que se é exposto, e não há nada de errado com essas variedades. Os grupos sociais dão continuidade à herança linguística recebida. Os grupos situados embaixo na escala social não adquirem a língua de modo imperfeito, não deturpam a língua “comum”.

Pensar que a diferença linguística é um mal a ser erradicado justifica a prática da exclusão e do bloqueio ao acesso a bens sociais. Trata-se sempre de impor a cultura dos grupos detentores do poder aos outros grupos – e a língua é um dos comportamentos do sistema cultural. Cabe aos usuários das variedades não-padrões adotar a variedade socialmente aceitável – pelo menos, em certas circunstâncias, como em situação de fala pública ou durante uma entrevista de emprego. Por que aprender outro modo de falar? Onde adquirir este outro modo de falar? A motivação para falar de um outro modo é sempre social, e isso pode ser produzido pela escola, ou pela experiência social.

O índio, entendedor do seu papel na sociedade não índia, se vale da estratégia do uso da Língua Portuguesa para não ser excluído dos bens sociais. Ele insiste em saber mais e mais a língua da cultura dominante para que mais e mais seja parte da vida socioeconômica urbana sem, contudo perder sua própria cultura.

2.9 A Sociolinguística na visão de alguns teóricos

Continuando com Binatti (2006) em seu resumo sobre Sociolinguística, baseado no texto de Tânia Maria Alkmim, a autora menciona alguns estudiosos da Sociolinguística:

Antoine MEILLET – Não separava a história das línguas da história da cultura e da sociedade. Considerava a língua, ao mesmo tempo, linguística e social. Ele utilizava em seus estudos linguísticos uma orientação diacrônica.

Mikhail BAKHTIN – “A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal realizada através da enunciação

ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”.

Roman JAKOBSON – privilegia os aspectos funcionais da linguagem e identifica como fatores constitutivos de todo ato de comunicação verbal: o remetente, a mensagem, o destinatário, o contexto, o canal e o código. Dizia que o princípio da homogeneidade do código linguístico, postulado por Saussure, e adotado pela linguística, “não passa de uma ficção desconcertante”, já que todo indivíduo participa de diferentes comunidades linguísticas e todo código linguístico é “multiforme e compreende uma hierarquia de subcódigos diversos, livremente escolhidos pelo sujeito falante”.

Marcel COHEN – favorável a uma relação aproximada entre as ciências humanas e afirma que: “os fenômenos linguísticos se realizam no contexto variável dos acontecimentos sociais”. Para ele os estudos dos aspectos externos e internos (O que são fatores externos e internos?) de uma língua devem ser separados e assume a questão das relações entre língua e sociedade a partir de fatores externos.

Cohen via a linguagem sob o foco de um estudo sociológico. Tudo principiava da relação entre as camadas sociais e as suas variedades de linguagem. Isso possibilitava distinguir os falares, além de abordar temas como: a distinção entre variedades rurais, urbanas e classes sociais, os estilos de linguagem (variedades formais e informais), as formas de tratamento, a linguagem de grupos segregados (jargão de estudantes, de marginais, de profissionais, entre outros).

Émile BENVENISTE – “É dentro da, e pela língua, que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente” (ano, p.), dado que ambos só ganham existência pela língua. Portanto, língua e sociedade não podem ser concebidas uma sem a outra.

William BRIGHT- A sociolinguística deve demonstrar a covariação sistemática das variações linguística e social, relacionar as variações linguísticas observáveis em uma comunidade às diferenciações existentes na estrutura social desta mesma sociedade.

Bright identifica um conjunto de fatores definidos, com os quais se supõe que a diversidade linguística esteja relacionada:

- a) **Identidade social do emissor ou do falante** – estudo dos dialetos de classes sociais e das diferenças entre falas femininas e masculinas;
- b) **Identidade social do receptor ou ouvinte** – estudo das formas de tratamento (baby talk, por exemplo, fala utilizada por adultos para se dirigirem aos bebês);
- c) **Contexto social** – estudo das diferenças entre a forma e função dos estilos formal e informal, existente na grande maioria das línguas;
- d) **O julgamento social distinto** que os falantes fazem do próprio comportamento linguístico e sobre o dos outros, isto é, as atitudes linguísticas.

Observamos aqui que na citação acima Cohem menciona os aspectos externos e internos de uma língua. Cabe esclarecer que segundo Possenti (1996), os aspectos externos são os que dizem respeito aos “geográficos, de classe, de sexo, de etnia, de profissão, etc. e os internos são atribuídos à língua que condicionam a variação, ou seja, a variação é de alguma forma regada pela gramática interior da língua”.

De acordo com Neves (2001), em *Norma e Prescrição Linguística*, compreende-se que:

[...] é possível entender-se que a língua (especialmente se tida como monolítica) pode sustentar a identidade de uma sociedade e frear sua fragmentação, mas, por outro lado, pode-se entender que a diversidade social há de configurar uma língua não monolítica, a serviço da diversidade, sem se estabelecer uma relação necessária com fragmentação.

Todos os componentes de uma língua - seu sistema de sons, seu sistema morfológico e sintático e seu vocabulário, assim como suas estratégias de construção do discurso - mudam no curso do tempo, em consequência de reajustes internos desses sistemas e devido a mudanças na cultura e organização social do povo que a fala e a influências de outras línguas com que ela entra em contato em determinadas circunstâncias. Os resultados dessas mudanças frequentemente coincidem com fenômenos já existentes em outras línguas, mas às vezes constituem inovações. Tais inovações podem propagar-se para outras línguas que entrem em contato com a língua inovadora e podem, assim, tornarem-se características de uma determinada área geográfica, mas também podem ficar restritas somente à família genética descendente da língua inovadora (NEVES, 2001).

Segundo Rodrigues (2001), em artigo intitulado *A Originalidade das línguas indígenas brasileiras*, todos os brasileiros sabem que o português é a língua majoritária e oficial do Brasil, e muitos sabem que ele é derivado do latim. Mas a maioria desconhece a história do idioma no país e da sua relação com as diversas outras línguas que aqui se falavam antes da chegada de Pedro Álvares Cabral e com as que vieram durante e depois da colonização. O Brasil é, na verdade, multilíngue, embora a maioria dos brasileiros tenha a impressão de viver num país monolíngue. Nele cerca de 200 línguas são aprendidas como línguas maternas, entre elas a Língua Terena.

“Falar em línguas “simples”, “inferiores”, “primitivas”, para a linguística não tem nenhum fundamento científico”, constata Rodrigues (2008). A autora acrescenta que toda língua é adequada à comunidade que a utiliza, é um sistema completo que permite a um povo exprimir o mundo físico e simbólico em que vive. É absolutamente impróprio dizer que há línguas pobres em vocabulário. Não existem também sistemas gramaticais imperfeitos.

Cavalcante (s.d., p. 251) em Curso de Sociolinguística, ensina que se uma determinada sociedade necessitar de um léxico específico pode ser feito um empréstimo linguístico ou pode ser criada uma nova palavra em função do novo

conceito. Uma língua não é homogênea, é produto de sua história e de seu presente, não existem línguas nem variedades inferiores. Julgamos não a fala, mas o falante, e o fazemos em função de sua inserção na estrutura social. As avaliações sociais feitas em relação a uma língua se baseiam em critérios não linguísticos: são julgamentos de natureza política e social. Não é casual, portanto, que se julgue “feia” a variedade dos falantes da zona rural, de classe social baixa, com pouca escolaridade, de regiões culturalmente desvalorizadas.

Para a sociolinguística as diferenças linguísticas observáveis nas comunidades em geral, são vistas como um dado inerente ao fenômeno linguístico.

Segundo Benveniste (1989, p. 101-2) a língua permite que o homem se situe na natureza e na sociedade, assim “O homem se situa necessariamente em uma classe, seja uma classe de autoridade ou uma classe de produção [...] releva o uso particular que grupos ou classes de homem fazem dela [...] e as diferenciações que daí resultam no interior de uma língua comum”.

Esse fenômeno vem ocorrendo na cidade de Aquidauana, uma vez que o município tem se tornado um polo educacional regional nos últimos anos e é uma cidade com grande população indígena da etnia Terena. Esses índios residem em aldeias localizadas bem próximas da sede do município, onde há escolas que lhes oferecem a educação básica. No entanto, somente três dessas aldeias oferecem o Ensino Médio. A maioria desses alunos índios visita diariamente a urbe e emergem definitivamente para o estudo na cidade quando atingem o Ensino Superior.

A língua materna dos índios aquidauanenses é a Terena e eles são alfabetizados por professores índios bilíngues. Evidencia-se, no entanto, a constante preocupação dos professores de Língua Portuguesa, que atuam no Ensino Médio das Aldeias Limão Verde e Lagoinha, com a frequência que as marcas linguísticas dessa língua materna (L1) influenciam nas produções textuais escritas em Língua Portuguesa (L2), feitas pelos alunos. Isso caracteriza um fenômeno linguístico chamado variação, conforme os conceitos labovianos e é resultante de uma situação de contacto linguístico, quando uma das línguas ocupa o lugar do registo culto de outra/s língua/s.

Megale (2005, p.2) cita Bloomfield (1935, p.16) *apud* Harms e Blanc (2000, p.6), que bilinguismo é “o controle nativo de duas línguas”. Assim, entendemos que bilinguismo é a situação linguística em que os falantes utilizam alternadamente duas

ou mais línguas. Numa comunidade, pode ser definido como a coexistência de dois sistemas linguísticos diferentes (língua, dialeto, etc.), que os falantes utilizam alternadamente, a depender das circunstâncias, com igual fluência ou com a proeminência de um deles. No entanto, uma língua sempre, de uma forma ou de outra, acaba influenciando a outra. O bilinguismo constitui a forma mais simples de multilinguismo (que, por sua vez, se opõe ao monolinguismo), e pode ocorrer em diversas situações, inclusive com o ensino de uma segunda língua na escola, que é o caso ocorrente nas aldeias indígenas aquidauanenses, com as crianças índias que nascem e crescem em um ambiente bilíngue.

Esses grupos de pessoas usuárias do bilinguismo têm necessidades distintas e desenvolvem, por isso, capacidades distintas nas línguas que falam, dependendo das necessidades e dos diferentes contextos.

Dessa forma, acredita-se que esse fato é uma característica desta área geográfica resultante da mescla linguística e cultural entre índios e não-índios aquidauanenses. Assim, poder-se-á tratar de uma língua idealizada como "normal", "comum", e, então, a noção é de uma única modalidade, aquela concebida e tida como usual, como "média dos falares", abstraindo-se, por aí, a frequência e a modalidade de uso nos alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Pascoal Leite Dias, na Aldeia Indígena Limão Verde.

CAPÍTULO III - AS LÍNGUAS INDÍGENAS *VERSUS* A LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Este capítulo versará teoricamente sobre o substantivo, o adjetivo, o artigo e a concordância nominal fazendo um contraste com os “erros” encontrados nos textos produzidos pelos alunos do Ensino Médio.

3.1 O substantivo

Na Língua Portuguesa substantivo é a palavra que sempre designa coisa, ser, substância. Substantivo é, pois, como o próprio nome indica, toda a palavra que especifica substância, ou seja, coisa que possua existência, ou animada (*homem, cachorro, laranjeira*) ou inanimada (*casa, lápis, pedra*), quer real (*sol, automóvel*), quer imaginária (*Júpiter, sereia*), quer concreta (*casa*), quer abstrata (*pureza*).

Em seu livro didático *Português* Maia (2000, p.189), nos ensina que, morfologicamente, o substantivo admite flexão de gênero, número e grau. Do ponto de vista da significação, ele pode ser classificado como concreto, abstrato, comum, próprio, coletivo, simples, composto, primitivo e derivado. Também pode, sintaticamente, exercer a função de sujeito.

Aqui iremos focar um pouco mais na flexão do gênero masculino e feminino do substantivo, tendo Maia (2000, p 190) como base teórica. Em regra geral, troca-se o *o* por *a*, ou acrescenta-se *a*: *advogado-advogada; juiz-juíza; camponês-camponesa*.

Maia (2000, p.190) afirma que na Língua Portuguesa há regras especiais para se flexionar os gêneros masculinos e femininos. Entre elas citamos, por exemplo:

- a) palavras terminadas em *-or* → *-a, -triz, -eira*: *embaixador-embaixadora; ator-atriz; lavador-lavadeira*;
 - b) palavras terminadas em *-ão* → *-ã, -oa, -ona*: *campeão-campeã; leão-leoa; folião-foliona*;
 - c) vocábulos terminados em *-e* → *-a*: *chefe-chefa; mestre-mestra*;
 - d) *emprega-se -esa, -essa ou -isa; barão-baronesa; abade-abadessa; profeta-profetisa*.
- Algumas palavras possuem formas especiais: *avô-avó; galo-galinha; réu-ré; cão-cadela* etc.

Maia (2000, p.196-197) afirma, ainda, que o substantivo também pode apresentar um só gênero e se classifica como comum de dois gêneros (*um colega-*

uma colega; o pianista – a pianista), sobrecomum (*a testemunha, a vítima, a criança*) e epiceno (*a andorinha macho - a andorinha fêmea, a cobra macho – a cobra fêmea*).

Alguns substantivos oscilam de gênero, conforme Maia (*ibid*): *o diabetes - a diabetes, o crisma – a crisma, o intérprete – a intérprete*. Outros são exclusivamente masculinos (*o alvará, o champanha, o milho, o sabiá, o guaraná*) e femininos *a epígrafe, a sentinela, a derme, a aguardente, a libido, a dinamite*).

Todos os substantivos terminados em *–ema* e *–oma* são exclusivamente masculinos: *o edema, o telefonema, o hematoma, o emblema*.

3.2 O adjetivo

A palavra que cumpre a função de caracterizar o substantivo, na Língua Portuguesa, é chamada de adjetivo, segundo Maia (2000, p.205). “Sintaticamente, o adjetivo desempenha a função de adjunto adnominal. Morfologicamente, o adjetivo admite flexões de gênero, número e grau” (MAIA, 2000, p.206).

Quanto ao gênero, a variação se dá igualmente ao substantivo, salvo os que terminam em *–eu* que se troca por *–eia*: *uropeu – europeia, ateu – ateia*. Aqueles que terminam em *l, z, a, e, m, r* e *s*, geralmente são uniformes, ou seja, não variam: *o homem fútil – a mulher fútil; o menino feliz – a menina feliz; o café paulista – a moça paulista; o exemplo comum – a solução comum*.

3.3 O Artigo

“Artigo é a palavra que se antepõe ao substantivo para caracterizá-lo como um ser determinado ou indeterminado. Sintaticamente, [...] é um adjunto adnominal. Morfologicamente, admite flexão de gênero e número” (MAIA:2000, p. 214).

Ainda segundo Maia (2000, p.214), uma das características do artigo é anteceder o substantivo determinando-lhe o gênero e o número. Ele classifica-se como definido (particulariza o ser entre os da sua espécie) ou indefinido (o ser designado pelo substantivo é mencionado apenas como um entre os da sua espécie) e pode combinar-se com preposições (*a+o=ao; em+os=nos; em+as=nas, per+as=pelas, de+um=dum, de+uma=duma, etc*).

Segundo Campos Júnior (2010):

É consenso, também, entre os linguistas, que o uso do artigo diante de nomes próprios e possessivos é facultativo, não chegando a se constituir forma estigmatizada o emprego de uma ou outra construção do tipo:

(3) João terminou seu trabalho.

(4) O João terminou o seu trabalho.

Para Neves (2000, p. 391) a presença do artigo definido é determinada pela intenção do falante e pela maneira como o usuário da língua pretende comunicar uma dada experiência. Para a autora, “o uso do artigo é, pois, extremamente dependente do conjunto de circunstâncias, linguísticas ou não, que cercam a produção do enunciado”.

3.3.1 O artigo como determinante de gênero

Segundo O Dicionário Aurélio determinante significa “Que determina; determinador(...)”. Determinado significa “Que se determinou (...)”. Determinar quer dizer “(...) Definir, precisar (...)” (FERREIRA, 2000, p. 232).

Terra (2004) afirma que determinante é o nome dado às palavras adjetivas – palavras que são, geralmente, colocadas antes de um substantivo e servem para especificar ou determinar seu significado.

Para Terra (2004) o determinante concorda com o substantivo em gênero e número.

Afirma ainda, o autor, que o artigo, em morfologia, é considerado um dos determinantes do substantivo. O acompanha e dá algumas informações a ele, tais como o gênero, o número e a importância.

Conforme o Projeto Araribá (2006), o artigo sempre acompanha o substantivo (podendo este estar tanto antes como depois dos adjuntos adnominais), concordando com ele e indicando a ele o gênero e o número.

Ainda conforme o Projeto Araribá existem diversos tipos de determinantes e são classificados em função da significação que dão ao substantivo.

Os artigos definidos e indefinidos funcionam sempre como determinantes.
Exemplo: **A** mamãe ganhou **uma** rosa.

3.4 Concordância nominal

Segundo Maia (2000, p. 401), “Concordância nominal é a que se faz, em gênero e número, entre o artigo, o pronome, o numeral ou o adjetivo e o substantivo a que se referem”.

Em regras gerais o adjetivo concorda em gênero e número com o substantivo, no entanto, há situações que pode haver dúvidas quanto à concordância de gênero. É o que ocorre, ainda conforme Maia, quando o adjetivo está anteposto a dois ou mais substantivos. Nesse caso, ele concorda com o substantivo que estiver mais próximo:

*“Seu trabalho revelou-nos **raro talento** e beleza. / Seu trabalho revelou-nos **rara beleza e talento**”.* (MAIA:2000, p.402).

Quando ocorrer a expressão *possível, alerta e menos*, estas permanecerão sempre invariáveis, conforme Maia (ibid).

3.4.1 Silepse de gênero (concordância ideológica)

*Aquela **criancinha**, longe de ser **agitado**, era bastante alegre.*

Embora o substantivo *criancinha* seja feminino, o adjetivo *agitado* está flexionado na forma masculina porque concorda com o sexo da criança, no caso, um menino.

3.4.2 Do Descobrimento aos dias atuais

Segundo o linguista Aryon Rodrigues, do Laboratório de Línguas Indígenas da Universidade de Brasília, em entrevista concedida ao repórter Maurício Guilherme Silva Júnior, por ocasião do 5º Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística, realizado na Faculdade de Letras (Fale), da Universidade Federal de Minas Gerais, quando o Brasil foi descoberto pelos portugueses, havia mais de 1.000 línguas no país, faladas por índios de diversas etnias. “Calculo que havia aqui 1.250 línguas. Hoje, temos 180. Ou seja, 85% delas desapareceram. Sobre algumas temos algum conhecimento, mas da maioria não sabemos nada” (ARYON RODRIGUES, 2007).

Conforme disposto no sítio *comciencia*³ (2001) a colonização portuguesa começou gradativamente pelo litoral, a partir de 1532, com a instituição das capitanias hereditárias. Nesse período, diversas comunidades da família Tupi e Guarani habitavam o litoral brasileiro entre a Bahia e o Rio de Janeiro. Havia entre elas uma grande proximidade cultural e linguística. Para estabelecer uma comunicação com os nativos, os portugueses foram aprendendo os dialetos e idiomas indígenas. A partir do tupinambá, falado pelos grupos mais abertos ao contato com os colonizadores, criou-se uma língua geral comum a índios e não-índios. Ela foi estudada e documentada pelos jesuítas para a catequização dos povos indígenas. Em 1595, o padre José de Anchieta a registrou em sua *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*. Essa língua geral derivada do tupinambá foi a primeira influência recebida pelo idioma dos portugueses no Brasil.

Ainda conforme o sítio *comciencia*, em 17 de agosto de 1758, a língua portuguesa se torna idioma oficial do Brasil, por força de um decreto do Marquês de Pombal, que também proíbe o uso da língua geral. No ano seguinte, os jesuítas, que haviam catequizado os índios e produzido literatura em língua indígena, foram expulsos do país por Pombal. Aos índios foi imposta a ordem de se comunicarem apenas na língua recentemente instituída em solo brasileiro.

Contrariamente às ordens recebidas dos portugueses, muitas comunidades indígenas brasileiras continuaram a falar entre si em suas línguas nativas e, assim, algumas etnias a mantiveram viva até os dias atuais. Outras, castigadas pelo desuso, a viram sucumbir pelos vácuos do tempo.

Algumas aldeias Terena, instaladas no município de Aquidauana – MS, apesar da proximidade com a cidade, e das mudanças significativas que vêm sofrendo ao longo dos anos pelo contato com outros povos, ainda conservam a sua língua. As influências externas no ambiente indígena desde a chegada dos Missionários têm provocado transformações nos costumes e hábitos de vida dos índios. No entanto, a língua e as manifestações culturais identitárias têm permanecido latentes no interior de algumas aldeias Terena.

Em algumas aldeias Terena do município de Aquidauana – MS ainda se valem de duas Línguas: a materna, Terena, e o Português, para se comunicarem oralmente. Desde 1999, pela Lei Municipal 1.700, foi instituído o “Programa de

³ <http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling03.htm>

Educação Intercultural Bilíngue” nas séries iniciais das escolas situadas nas onze aldeias existentes no Município. Hoje, a Língua Terena não é mais considerada uma língua ágrafa em virtude de vários trabalhos e pesquisas a respeito do seu registro, destacando-se aqui a elaboração de cartilhas de alfabetização em Língua Terena e cartilhas de orientação na área da saúde. Os mais velhos não a escrevem e não a leem apenas a falam diariamente no seio familiar e comunitário. Os índios a usam concomitantemente à Língua Portuguesa, ora uma, ora outra, ora ambas se completando nas mais diversas situações da comunicação. A prática dessa mescla facilita a ocorrência de interferências de uma língua para a outra com a qual se mistura. Surge daí o fenômeno que Bagno(2004) chama de “interferências” em lugar de “erros”. Estes mesmos “erros” Bortoni-Ricardo (2004, p.37) esclarece que “são simplesmente *diferenças* entre variedades da língua”, neste caso aqui a L2.

As conclusões a que se chegar com esta investigação servirão de apoio para a elaboração de práticas pedagógicas que busquem solucionar a presença dos *erros* nas produções textuais em Língua Portuguesa, escritas por alunos índios, e que os levem à aquisição das regras de prestígio. As produções textuais desses alunos apontam a presença de marcas próprias da Língua Terena (L1) na Língua Portuguesa (L2). Tais marcas denotam evidências da interferência que a L1 exerce sobre a L2, fruto do domínio social dos alunos índios. Para Bortoni-Ricardo (2004, p.22): “[...]ambientes onde uma criança começa a desenvolver o seu processo de sociabilização: a família, os amigos e a escola. Podemos chamar esses ambientes, usando uma terminologia que vem da tradição sociológica, de *domínios sociais*.”

3.5 Interferências da Língua Terena na Língua Portuguesa

As línguas se classificam de acordo com a origem genética, segundo Aryon Rodrigues (2005, p.35), o que as faz serem classificadas em famílias linguísticas. Existem, hoje, 43 famílias linguísticas agrupadas dentro de troncos linguísticos. Os troncos linguísticos possuem também características genéticas, porém mais abrangentes e de maior profundidade temporal. São dois os troncos linguísticos: o Tupi e o Macro-jê. Este último, ainda hipotético, engloba doze famílias e o Tupi, dez.

Segundo Silva (2008) em sua dissertação de mestrado ainda há muito o que se fazer em relação às pesquisas que assegurem as relações entre as línguas da família Aruak:

Embora um grande número de línguas da família Aruak esteja sendo estudado no Brasil e também em outros países, como Bolívia, Peru e Venezuela, ainda há poucos estudos comparativos que permitam conhecer as relações entre as línguas da família. Essa falta de estudos afeta, sobretudo, línguas ou grupos de língua a quem se tem atribuído a família Aruak, mas até agora sem evidências claras.

A Língua Terena pertence ao tronco linguístico Aruak. Sobre ela têm surgido estudos linguísticos recentes numa tentativa de registro, sistematização e preservação. As crianças indígenas aprendem a escrevê-la através da educação bilíngue que recebem na escola.

Recentemente Rosa (2010, p.46) assim considerou sobre a Língua Terena em sua Dissertação de Mestrado: “ O Terena é uma língua indígena classificada, pelos linguistas, como pertencente à família Aruák, que pode ser denominada, também de Arawak, Maipuran ou Família Arahucana”.

Citando Rosa, ainda, “As línguas da família Aruák faladas no Brasil são, portanto, baniwa do içana, warekéna, tariána, baré, wapixána, palikúr, apurinã, piro, kampa, paresí, salumã, mehináku, waurá, yawalapiti e terena”.

Consideramos, então, que a proximidade das doze aldeias Terena de Aquidauana com o centro urbano e as necessidades socioeconômicas e educacionais faz com que os índios usem diariamente a Língua Portuguesa em concomitância com a Língua Terena. Isso implicou no desuso da Língua Materna em algumas aldeias. Apenas as aldeias de Água Branca, Lagoinha, Bananal, Limão Verde e Córrego Seco ainda falam a Língua Terena. Os índios das aldeias Imbirussu, Colônia Nova, Ipegue e Morrinho já perderam o hábito de se comunicarem na Língua Materna.

Os índios ainda usuários da Língua Materna (L1) que frequentam o Ensino Médio dentro de suas próprias aldeias, particularmente a disciplina de Língua Portuguesa (L2), apresentaram produções textuais com marcas da influência que a primeira exerce sobre a segunda, sendo, assim, confundidos pelos professores como “erros”.

A análise dos supracitados textos faz parte do estudo que aponta, através da produção escrita dos alunos, as interferências locais de línguas em contato nas

propostas de letramento, porque quem se propõe a sondar uma situação está sujeito a descobrir novas realidades. Assim, de acordo com estudos realizados por Monteiro (2010-2011) no Curso de Extensão da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul *Alfabetização em Terena*, ministrado na Vila Trindade, para índios urbanos e todas as demais pessoas da comunidade, a Língua Terena (L1) possui estruturas morfossintáticas diferentes da Língua Portuguesa (L2). Enquanto na L2 comumente se estrutura uma frase colocando o substantivo seguido do adjetivo, em L1 ocorre o inverso.

Entre as observações feitas por Monteiro (2010-2011) está a ausência do artigo como determinante de gênero em L1. Para os usuários da Língua Terena inexistente a colocação do artigo antes de qualquer substantivo. Quando se referem à pessoas ou a animais usam o sufixo *sêno* para designar o sexo feminino e *hoyeno* para o masculino.

Ø sêno tíkoa = tamanduá fêmea ao invés de “*uma tamanduá fêmea*”, como se usa em L2.

Como se vê no exemplo anterior, para referir-se ao sexo feminino utiliza-se o sufixo *sêno*, cujo significado é *mulher* ou *fêmea*, enquanto que o determinante desse gênero é inexistente em L1.

Rosa (2010, p. 80), menciona os estudos feitos pelas linguistas Butler e Ekdahl quando afirmam que “não há distinção de gênero na gramática Terena”. No entanto ela afirma que concorda parcialmente com tal citação, uma vez que não encontrou marcação de gênero em pronominais. No entanto, diz que “há a distinção entre masculino e feminino, havendo, porém, não morfema, mas um item lexical específico para feminino e outro item lexical específico para masculino”.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004; p.25):

Na sala de aula, como em qualquer outro domínio social, encontramos grande variação no uso da língua, mesmo na linguagem da professora que, por exercer um papel social de ascendência sobre seus alunos, está submetida a regras mais rigorosas no seu comportamento verbal e não verbal. O que estamos querendo dizer é que, em todos os domínios sociais, há regras que determinam as ações que ali são realizadas.

Bortoni-Ricardo (2004, p.36) acrescenta ainda:

[...] Até hoje, os professores não sabem muito bem como agir diante dos chamados “erros de português”. Estamos colocando a expressão “erros de

português” entre aspas porque a consideramos inadequada e preconceituosa. Erros de português são simplesmente diferenças entre variedades da língua. Com frequência, essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade, como vimos, e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola.

As situações acima apontadas foram vivenciadas pela pesquisadora em seu tempo de docência nas aldeias e as inquietações fervilhavam na busca de soluções para tais. Havia que se descobrir caminhos que desvendassem o mistério que envolvia as produções textuais dos alunos. Assim, talvez, tornasse o ensino-aprendizagem da Norma Padrão menos traumático aos aprendizes.

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS

Neste capítulo será apontado o modo em que o trabalho foi realizado e como se deu a análise dos dados obtidos. Constam dele os itens sobre a coleta de dados, os quadros dos informantes, as narrativas produzidas e a análise dessas narrativas. Tais procedimentos foram responsáveis pela formação de uma opinião final sobre a pesquisa.

4.1. A coleta de dados

O *corpus* da pesquisa é formado por doze textos de alunos matriculados nas três séries do Ensino Médio das Aldeias Lagoinha, Escola Estadual Pastor Reginaldo Miguel, e Limão Verde, Escola Estadual Pascoal Leite Dias. De cada uma dessas duas escolas foram escolhidos seis informantes, sendo dois de cada uma das três séries do Ensino Médio. É importante mencionar que todos os alunos informantes são adultos e bilíngues, selecionados pela direção de cada uma das escolas, mediante critério estabelecido e acordado anteriormente entre a pesquisadora e a direção, o de que os informantes deveriam se bilíngues. Optou-se pelo nível de escolaridade ensino médio por acreditar que esses informantes, nesta etapa da escolaridade, já teriam apreendido aspectos gerais da gramática portuguesa.

A pesquisa foi realizada no interior das comunidades indígenas, com autorização formal dos caciques das duas localidades, nas salas de aula das escolas campos deste trabalho. Os informantes foram selecionados de acordo com as variáveis escolaridade e bilinguismo.

A coleta dos dados que constituem o *corpus* foi realizada por meio da produção de uma curta narrativa sobre uma gravura apresentada aos informantes, aplicada pela própria pesquisadora. Reuniu-se os informantes em uma sala de aula, em um único dia para cada escola, colocou-se dois cartazes na lousa, cada qual continha três cenas sequentes. Pediu-se para que cada um dos informantes escrevesse uma pequena história narrando o que via nas sequências do cartaz que mais lhe agradasse.

Considerou-se, também, *corpus* deste trabalho a epígrafe contida no primeiro capítulo dessa Dissertação, um relato oral do índio Antônio Lulu Kaliketé, traduzido para o português por Ladislau Haháoti e transcrita pelo antropólogo Herbert Baldus. (LADEIRA & BITTENCOURT (2000, p.23-24))

Os informantes foram:

Escola Estadual Pastor Reginaldo Miguel – Lagoinha

NOME	IDADE	SÉRIE
G. M.	34	3 ^a
C. C.	39	3 ^a
E.M.P.	25	2 ^a
R.D.P	35	2 ^a
B.M.C.	47	1 ^a
E.A.P.	16	1 ^a

Escola Estadual Pascoal Leite Dias – Limão Verde

NOME	IDADE	SÉRIE
C.C.	45	3 ^a
S.M.	26	3 ^a
B.P.	43	2 ^a
S. V. de S	46	2 ^a
L. V.	36	1 ^a
M.V. da S.	33	1 ^a

Os sujeitos produtores dos textos são, na grande maioria, alunos adultos, conforme se pode ver na tabela acima, cuja ocupação profissional está voltada para a produção agrícola de subsistência, falantes da LT (língua Terena) e LP (língua Portuguesa). Já o relato oral do índio Antônio Lulu Kaliketé, traduzido para o português por Ladislau Haháoti foi içado da obra de Ladeira e Bittencourt (2000). A produção escrita dos alunos, bem como o relato oral, apresentam um contexto no qual se tem visivelmente duas línguas em contato, LT e LP, produzindo um bilinguismo situacional.

O suporte teórico para análise do *corpus* deveu-se a Bortoni-Ricardo (2005), que possibilitou um olhar sob a ótica contrastiva, de modo que alguns aspectos da

variedade linguística menos prestigiada fossem confrontados com a variedade prestigiada, a qual a instituição escolar representa.

4.2 As narrativas produzidas

4.2.1 Escola Estadual Indígena Reginaldo Miguel – Aldeia Lagoinha

Informante 1 – G. M. Idade: 34 anos Série: 3º ano do Ensino Médio
<i>Natureza</i> A natureza é muito importante para o ser humano Onde os pássaros e animais possam viver livres, mas a cada dia as pessoas estão destruindo, por isso, é preciso cuidar da natureza. O fazendeiros estão desmatando floresta e acabando com os nascente e é preciso cuidar dos animais da florestas e reconstruir o que foi destruído.

Informante 2 – C. C. Idade: 39 Série: 3º ano do Ensino Médio
Era uma vez a borboleta está em busca do seu alimento através de um flor muito colorida e o seu favo de mel muito docê é importante na vida de um borboletinha que é tão colorida. É um menino querendo pegar esta borboleta com o seu redinho de pesca, mas no final ele não conseguiu porque ele é muito esperto é ninguém consegue segurar esta animalzinho.

Informante 3 – E.M.P Idade: 25 anos Série: 2º ano do Ensino Médio
O Joãozinho sempre gostava de caçar borboletas, até que um dia resolveu caçar sozinho, pegou a rede de caça e saiu, ao pegar uma das borboletas um assustado coelhinho que pareceu do nada e trompou no Joãozinho, a borboleta que havia pegado na rede vôou e foi embora. Com a cara do Joãozinho não pareceu ficar contente com a ida do bichinho embora da rede, sem se despedir.

Informante 4 – R. D. P. Idade: 35 anos Série: 2º ano do Ensino Médio
<i>Primavera</i> Era uma vez um menino, estava no jardim de sua casa, tentava pegar um borboleta que estava numa flor, de repente apareceu por de trás um coelho, e depois escapou a borboleta que ele pegou, e fugiu.

Informante 5 – B. M. C. Idade: 47 anos Série: 1º ano do Ensino Médio
havia um menino gostava de caçar a borboleta quando o menino via a borboleta ele começa a brincar assistado por um rato que se aproximava dele.

Informante 6 – E. A. P.

Idade: 16 anos

Série: 1º ano do Ensino Médio

A natureza é tão linda, tem animais, rios, frutos, o ar é fresco e gostoso, o ambiente é tranquilo.

Maria – É tudo muito bonito mesmo João, mas tem gente que não pensa assim, há muitos que querem destruir a natureza, acabar com os animais, não exatame acabar, mas tiralos do seu ambiente.

4.2.2 Escola Estadual Indígena Pascoal Leite Dias – Aldeia Limão Verde

Informante 7 – C. C.

Idade: 45 anos

Série: 3º ano do Ensino Médio

Flor

uma flor muita bonita que tinha naquele, campo. Esta flor está ali uma bela ou linda Borboleta colorida que assentada sobre ela. Como é muito lindo de ver essa flor, no campo, no jardim ou em um quintal de casa. Vale apena que uma pessoa plantar um pé rosa no vaso ou no quintal.

A natureza fica mais colorido, está cheio de flores, se brotando para colorir o nosso mundo. A flor embeleza o meio ambiente

Informante 8 – S. M.

Idade: 26

Série: 3º ano do Ensino Médio

Era um dia lindo de muitas nuvens azuis. havia um pequeno menino que passar e nela havia: muitas plantas, muitas árvores e animais como borboletas e coelhos. E o menino ficou tão empolgada que armou uma cexta de arapuga para pegar a borboletinha; mas o menino si deu mau assustou-se do coelho e caiu e la se foi a borboletinha voou para bem longe.

Informante 9 – B. P.

Idade: 43

Série: 2º ano do Ensino Médio

Meio Ambiente

O meio ambiente e o lugar em que vivem as plantas, os insetos, as flores. E nela o ser humano vive, os animais e finalmente se reproduzem a este lugar.

Informante 10 – S. V. de S.

Idade: 46

Série: 2º ano do Ensino Médio

Campos cheias de flores

e avia um menino com um rede pegando um borboleta mas ele um susto de um coelho, já avia pego a borboleta com o susto deixou escapar também tem bastante árvores a borboleta saiu voando foi para no galho da arvore

Informante 11 – L. V.

Idade: 36

Série: 1º ano do Ensino Médio

Duas borboleta aparece e um ascenta em uma flor vermelha. logo em seguida aparece um menino com uma rede para pegar a borboleta, e conseguiu pega-lo derepente apareceu um coelho e o menino assustou e caiu no chação. e finalmente a borboleta conseguiu escapar da rede e foi embora.

Informante 12 – M. V. da S.

Idade: 33

Série: 1º ano do Ensino Médio

Girassol

Eu estava no jardim de uma praça, derepente, vi um pé de girassol, parei e observei. derepente veio um menino bonitinho com uma cestinha na mão. por que ali no pé de girassol havia uma borboleta da cor azul.

O menino disse. Que lindo! Esse borboleta vou pegar

lançou a cestinha e a borboleta voou para muito longe, para a sorte do menino, veio um lindo coelhinho para assustar.

é o menino chorou amargamente. Quando viu a borboleta a voar.

4.3 A análise das narrativas

Vejamos o caso em que o informante 1 apresenta morfema zero do determinante de gênero antes do substantivo, uma prática normal em L1. Isso nos leva a crer que a omissão comprovada em produção textual escrita em L2 é reflexo da L1.

O fazendeiro estão desmatando o floresta...

Agora, vejamos as ocorrências de inversão de gênero tanto no determinante como no determinado:

Informante 1 – “... e acabando com **os** nascentes...”

Informante 2 – “... em busca do seu alimento através de **um** flor muito colorida e o seu favo de mel muito docê é importante na vida de **um** borboletinha...”

“... querendo pegar esta borboleta com o **seu redinho** de pesca, más no final ele não conseguiu porque **ele** [a borboleta] é muito **esperto** é ninguém consegue segurar **esta animalzinho**.”

Informante 4 – “...tentava pegar **um** borboleta que estava numa flor...”

Informante 7 – “A natureza fica mais **colorido**, está cheio de flores...”

Informante 8 – “E o menino ficou tão **empolgada**...”

Informante 10 – “**Campos cheias** de flores e avia um menino com **um** rede pegando **um** borboleta mas...”

Informante 11 – “Duas borboleta aparece e **um** ascenta em...”

Informante 12 – “...O menino disse. Que **lindo! Esse** borboleta vou pegar...”

Os informantes acima se confundiram nas ocorrências acima destacadas numa tentativa de cumprirem com a regra da Língua Portuguesa no que diz respeito ao uso do artigo antes do substantivo e nas concordâncias nominal e pronominal.

O informantes 2, 4 10 e 11 demonstram uma discordância do artigo indefinido determinante “um” em lugar de “uma” antes dos substantivos *flor*, *borboletinha* e *borboleta*. Esse fenômeno evidencia a influência exercida em L2 por L1. A ausência do determinante em L1 provocou uma confusão mental nos informantes quanto à concordância de gênero nos textos produzidos em L2.

Os pronomes *ele*, *esta* e *esse* também aparecem de forma contraditória na concordância nominal, uma vez que no primeiro caso o pronome retoma o substantivo “borboleta” e no último o antecede. Como o substantivo “borboleta” é do gênero feminino, deveria ter seu determinante também no gênero feminino. Já o pronome demonstrativo *esta*, usada antes de palavras femininas, discorda da palavra masculina “animalzinho”. Essas observações consideram como discordância tendo como base a norma padrão, evidentemente.

Quanto à discordância dos adjetivos com seus respectivos substantivos, encontramos três ocorrências:

“borboleta... esperto”

“natureza... colorido”

“menino... empolgada”

“campos... cheias”

“lindo... (borboleta)”

Em uma última observação vê-se a expressão “*seu redinho*” utilizada em substituição a “*sua redinha*”.

Dos doze textos produzidos, apenas quatro não apresentaram distorção na concordância de gênero. Três da Aldeia Lagoinha e um da Aldeia Limão Verde. Já oito dos informantes, três da Aldeia Lagoinha e cinco da Aldeia Limão Verde, ou seja, a maioria deles, apresentaram problemas na concordância de gênero e no uso do determinante. Isso nos sugere a hipótese de que a ausência desses determinantes na Língua Terena dificulta a aplicação dos mesmos em Língua Portuguesa.

A exemplo da análise desses textos produzidos pelos informantes, temos também o texto em epígrafe deste trabalho (LADEIRA & BITTENCOURT, 2000, p.23-24) que também apresenta morfema zero em lugar do artigo determinante de gênero:

Diz que antigamente não havia gente. Bem-te-vi, uítuka, descobriu onde havia gente debaixo do brejo. Bem-te-vi marcou o lugar aos Orekajuuakái que eram dois homens e estes tiraram a gente do buraco.

Antigamente, Orekajuuakái era um só e quando moço a sua mãe ficou brava, pois Orekajuuakái não queria ir junto com ela à roça, foi à roça, tirou Ø foice e cortou com ela Orekajuuakái em dois pedaços. O pedaço da cintura para cima ficou gente, e a outra metade também.

Antes de tirar a gente do buraco, Orekajuuakái mandaram tirar fogo, iukú. Pensaram quem vai tirar Ø fogo. Foi o tico-tico, xauokóg. Ele foi e não achou Ø fogo. Depois foi o coelho, kanóu, e tomou o fogo dos seus donos, os Tokeóre.

O konóu chegou onde estava os Orekajuuakái e foram fazendo grande fogueira. Ø Gente levantou os braços e Orekajuuakái tirou do buraco. Toda Ø gente era nu e tinha frio e Orekajuuakái chamaram para ficar perto do fogo. Era gente de toda raça.

Orekajuuakái sempre pensaram como fazer falar esta gente. Mandaram-na entrar em fileira um atrás do outro. Orekajuuakái chamaram Ø lobinho, okué, pra fazer rir a gente. Ø Lobinho fez macacada, mordeu no próprio rabo, mas não conseguiu fazer rir. Orekajuuakái chamaram Ø sapinho, aquele vermelho, kalaláke. Este andou como sempre anda e a gente começou a dar risada. Sapinho passou ida e volta ao longo da fila três vezes. Aí a gente começou a falar e dar risada.

Orekajuuakái ouviram que cada um da gente falou diferente do outro. Aí separaram cada um a um lado. Eram gente de toda Ø roça. Como o mundo era pequeno, Orekojuuokái aumentou o mundo para o pessoal caber.

Orekajuuakái deu uns carocinhos de feijão e milho e deu mandioca também e ensinou como se planta. Deu também semente de algodão e ensinou como tecer faixa. Ensinou fazer arco e flecha, ranchinho, roçar e plantar.

Esses fenômenos linguísticos são possíveis devido à interferência de L1 em L2 resultante do contato e uso concomitante de ambas uma vez que a primeira socialização do informante foi em Língua Terena e a segunda em Língua Portuguesa. Isso é considerado interferência natural devido ao contexto de bilinguismo.

A *diagnose de erro* segundo Bortoni-Ricardo (2005, p.53-59), é a análise do erro de forma contrastiva, entre a variedade linguística menos prestigiada com a variedade prestigiada, a qual a instituição escolar representa. Para a autora quando se conhece o dialeto dos alunos é possível sistematizar os erros para estabelecer a compreensão do que está ocorrendo no processo de ensino aprendizagem do aluno.

O material de trabalho do professor de língua portuguesa é a língua materna do aluno, respeitando suas variedades e interferências, considerando que sua aquisição foi tão natural como a formação da dentição, portanto cabe ao professor desenvolver a competência do aluno, propondo a forma mais eficaz possível de exploração e utilização das funções de uso da língua.

Segundo Pereira (1999), é pertinente a tomada de conhecimento dessas interferências para repensar o ensino de língua portuguesa, e assim evitar a

reprodução de imagens negativas sobre a capacidade cognitiva dos bilíngues, muitas vezes tratados como menos dotados, o que os leva a vivenciar situações de constrangimento e sentimento de inferioridade.

Então, o quê e como fazer? Quem nos dá a resposta a essas perguntas é a própria Bortoni-Ricardo, 2004, p.43:

Da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, podemos dizer que, diante da realização de uma regra não padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a *identificação* da diferença e a *conscientização* da diferença.

Entre os dois componentes mencionados anteriormente na citação de Bortoni-Ricardo a *identificação* da diferença é um componente que exige o máximo do professor, sobretudo se ele for oriundo do mesmo domínio social que o aluno. Assim sendo, o professor tem dificuldade em perceber as variações próprias daquele grupo uma vez que o seu repertório é o mesmo, o que dificulta compará-lo à variação de prestígio.

Quanto à *conscientização*, esta apresenta mais dificuldade. Diz assim Bortoni-Ricardo, 2004, p.42:

É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas esta conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas. Às vezes, será preferível adiar uma intervenção para que uma ideia não se fragmente, ou um raciocínio não se interrompa. Mais importante ainda é observar o devido respeito às características culturais e psicológicas do aluno. A escolher entre a não intervenção sistemática e a intervenção desrespeitosa, ficamos, é claro, com a primeira alternativa. O trato inadequado ou até desrespeitoso das diferenças vai provocar a insegurança, (...), ou até mesmo o desinteresse ou a revolta do aluno.

Quando se lida com alunos bilíngues é importante que o professor considere essas interferências de regras morfossintáticas de sua Língua Materna na tentativa de elaborar estratégias para o ensino da variedade padrão. Esse procedimento propicia o entendimento do professor sobre o domínio que o aluno já tem adquirido na língua escrita e também contribui para que perceba sua fragilidade e tentativas de adaptar-se à Norma. É fundamental que o professor de Língua Portuguesa atente para a identidade linguística do aluno, as interferências resultantes dessa identidade linguística e reflita para uma devida correção. Assim, professor e aluno deixarão de ter uma atitude mecânica e passiva de correção, de quem ensina e aprende,

repetindo, sem estar relacionando prática de escrita com o contexto do uso real da linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Terena de Aquidauana - MS vivenciam e utilizam duas realidades linguísticas distintas e paralelas: sua **língua materna** (L1) e a **Língua Portuguesa** (L2). A primeira desempenha uma relação de reciprocidade entre seus falantes, representando, assim, a língua de solidariedade, do aconchego e da intimidade; a segunda, representa a língua de prestígio da sociedade dominante, e que muitas vezes faz com que sejam vítimas do preconceito social. Observamos que os Terena reconhecem esse mundo dualístico, de um lado revelam a língua do coração, do inconsciente e de identificação, do outro revelam a língua da razão, a língua da consciência e a língua do “outro”. No entanto, ao mesmo tempo em que se esforçam para utilizarem a Língua do dominante e assim serem menos alvo de preconceito, em determinadas situações eles também não se intimidam com as pessoas que não fazem parte do seu grupo linguístico e, por isso, vem atravessando os anos utilizando sua língua nos mais diferentes contextos.

Enquanto alunos da educação básica, os Terena têm sido avaliados sem o critério linguístico necessário para uma melhor consideração das “diferenças linguísticas” latentes em seus escritos, como apregoa a sociolinguística educacional. Assim, essas “diferenças linguísticas” têm sido confundidas como “erros” pelos professores que atuam nas escolas das comunidades indígenas. Tais critérios para esses professores é perceberem os valores pertinentes a cada língua, gerando, assim, soluções metodológicas para os conflitos na hora de avaliarem o aluno índio.

Este trabalho tem mostras para evidenciar a presença das marcas da Língua Materna Terena, por vezes aqui chamadas de “diferenças linguísticas” ou “erros”, nas produções textuais dos alunos índios das aldeias de Aquidauana, como meio de reconhecimento dessas marcas não como “erros”, mas de fato como “diferenças linguísticas” resultantes da influência que uma língua exerce sobre a outra numa situação de contato entre ambas.

Enquanto a autora deste trabalho vivenciava em sala de aula de aldeias indígenas uma situação de “erros” na produção textual de seus alunos, surgiu-lhe a hipótese de que seus alunos representavam na escrita características próprias da língua materna. Isso suscitou uma inquietação e provocou a pesquisa sobre o assunto.

Uma investigação sobre a inexistência do artigo na Língua Terena provou a veracidade do fato. Ele não existe de fato no vocabulário Terena. Isso fundamenta a falta na produção textual em Língua Portuguesa, bem como a discordância dos gêneros na combinação de substantivos + adjetivos. Para o índio é muito difícil “lidar” com palavras da Língua Portuguesa com as quais não tem muita intimidade no dia-a-dia da sua língua materna Terena. Os resultados confirmam a nossa hipótese inicial de que a Língua Materna influencia na produção textual do índio Terena, na realização escrita em L2, quanto ao uso e concordância do artigo como determinante de gênero, observados por meio de uma análise contrastiva entre L1 e L2.

Assim, faz-se necessário e urgente que os professores de alunos bilíngues deixem de apenas classificar as formas linguísticas como “certas” e “erradas”, tendo como parâmetro a variedade padrão da Língua Portuguesa, e passem a elaborar estratégias pedagógicas compatíveis com a situação de línguas em contato. Esses professores devem ter sempre em mente que a língua padrão é o modo de falar imposto pelas classes dominantes, pois ela é apenas uma convenção sociocultural e ideológica.

Mollica, 1998, afirma que “Para trabalhar a variação linguística, o professor deve introduzir, ao mesmo tempo, o respeito e a aceitação aos vários falares dos alunos”.

Quanto à forma de se trabalhar com as diferenças apresentadas pelos alunos, um artigo escrito por Bortoni-Ricardo, 1999, considera ainda que o professor pode utilizar-se dos próprios textos dos alunos para compará-los e adequá-los à norma padrão da língua ao mesmo tempo em que desenvolve neles a consciência de que a língua tem suas formas e usos e que isso varia de acordo com o contexto. Por essa razão, não há desprezo a nenhuma modalidade escrita ou falada, tornando-lhes, assim, competentes usuários da língua sem que para isso necessitem memorizar regras gramaticais normativas.

Entretanto, os ideais de mudanças didático-pedagógicas nos professores de alunos bilíngues só serão possíveis caso também haja mudanças nos ideais governamentais e estes proporcionem políticas públicas capazes de disseminá-los. São necessárias ações, como a formação continuada de docentes e oficinas pedagógicas, que provoquem reflexões e resultados positivos sobre o assunto

“erros” de português ou *diferenças* para o ensino de Língua Portuguesa, em contexto bilíngue. Assim, acredita-se que haverá bem menos retenções de alunos índios nas séries e a qualidade da educação no contexto indígena tende a alavancar rumo a um considerável índice de aprovações.

REFERÊNCIAS

- ABRAÇADO, Jussara.(org.) **Português brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história.** . Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.
- ALKMIN, Tania. **Sociolinguística** — Parte I. In: MUSSALIM, Fernanda e ANTUNES, Irlandé. **Aula de Português.** 3ª ed. Parábola Editorial, 2005.
- ARRUDA, Dyego de Oliveria. **Impactos Sociais e Econômicos da Demarcação de Terras Indígenas em Mato Grosso do Sul – Experiência da Reserva Indígena Raposa Serra do Sol em Roraima.** Disponível em: http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_9074/artigo_sobre_impactos_sociais_e_economicos_da_demarcacao_de_terras_indigenas_em_mato_grosso_do_sul_%E2%80%93_experiencia_da_reserva_indigena_raposa_serra_do_sol_em_roraima. Acesso em 09 de julho de 2012.
- BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa.** São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- BAGNO, Marcos. **A Norma Oculta.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BASSI, Alessandra. Artigo **A palatalização da fricativa em coda silábica no falar florianopolitano: perspectiva fonológica – variacionista.** Publicado nos Anais do 4º Colóquio dos Estudos Linguísticos e Literários. Disponível em: <http://www.cielli.com.br/downloads/371.pdf> Acesso em 07 de julho de 2012.
- BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística.** São Paulo: Cortez, 2001. v. 1.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II.** São Paulo: Cia Editora Nacional/EDUSP, 1989.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade.** Petrópolis: Vozes, 2000.
- BINATTI, Roberta.. **Resumo de Sociolinguística baseado na obra de Tânia Alkmin.** 2006. Disponível em: www.neppi.org/gera_anexo_componenteid.php?id=2818 – acesso em 04/04/2011
- BORSTEL, C. N. von. **Aspectos do bilinguismo: alemão/português em Marechal Cândido Rondon, Paraná, Brasil.** Florianópolis, SC: UFSC, 1992. (Dissertação de Mestrado)
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Contribuições da Sociolinguística Educacional para o processo ensino e aprendizagem da linguagem.** Artigo disponível em: http://www.stellabortoni.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=707:iotaibucOis ia soiiolioguistiia iuiiaiioal paaa o paoiisso iosioo i apaioiizagim i a lioguagim&catid=1:post-artigos&Itemid=61. 1999. Acesso em 05 de julho de 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: A Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna**. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, 2006.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**. trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMPOS JÚNIOR, Heitor da Silva. **A variação do artigo definido no português**. In Anais do Seta, nº 4, p. 465. Disponível em <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/seta/article/view/947>. Acesso em 09 de julho de 2012.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Curso: **Sociolinguística**. Disponível em: http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/sociolinguistica_1330351479.pdf. Acesso em 10 de julho de 2012.

CUNHA, Manuela Carneiro. SALZANO, Francisco M. **História dos Índios no Brasil**. Ed. Companhia das Letras: 1992

DAMKE, Ciro. **Línguas em contato: o caso do alemão x português**. EDUNIOESTE, Cascavel, 2006.

DAMKE. **Alguns conceitos básicos de sociolinguística**. Madrid: Ediciones Cátedra. p.47-49.

DUBOIS, Jean. **Dicionário de Linguística**. Editora Pensamento-Cultrix. 2004. 9ª ed. Disponível em <http://books.google.com.br/books>. Acesso em 10.07.2012

FERREIRA. Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

HITZ, Nilse D. **Línguas em contato no contexto sociolinguístico de Nova Santa Rosa**. Cascavel: UNIOESTE, 2003. (Dissertação de Mestrado).

HITZ, Nilse Dockhorn. DAMKE, Ciro. **Línguas em contato: interferências, diagnose de erro e ensino**. Artigo disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1065-4.pdf>. Acesso em: 10.07.2012

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente**. São Paulo: Contexto, 2006.

KATO, Mary. **No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística.** 3ª ed. São Paulo: Ática, 1990.

LABOV, Willian. **Padrões sociolinguísticos**; tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 392 p.

LADEIRA, Maria Elisa & BITTENCOURT, Circe Maria. **A história do povo Terena.** Brasília: MEC, 2000. 156 p.

LUCHESI, Dante. **Sistema, mudança e linguagem. Um percurso da Linguística neste século.** Lisboa. Edições Colibri, 1998.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio brasileiro: O que você precisa saber sobre o índio de hoje.** Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECAD/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO. Coleção Educação para Todos. Brasília. 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>. Acesso em 20.12.2011

MARCUSCHI, Luiz Antônio...[et tal]; SIGNORINI, Inês. Org. **Investigando a relação oral/ escrito.** São Paulo: Mercado das letras, 2001.

MEGALE, Antonieta Heyden. **Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos.** *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

MOLLICA, Maria C. **Influência da fala na alfabetização.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

MOLLICA, Maria C. **Fundamentação teórica: conceituação e delimitação.** In: ____; BRAGA, Maria L. Introdução à Sociolinguística: **o tratamento da variação.** São Paulo: Contexto, 2003.

MONTEIRO, Lurdes Batista. Curso Ko'êru/ Extensão da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2010-2011.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender.** São Paulo: Ática, 2001.

MORAIS, Ednilson de. **9 de maio, aniversário de Mato Grosso.** 2009. Artigo disponível em: <http://historiografiamatogrossense.blogspot.com.br/2009/05/breve-historia-de-mato-grosso.html> Acesso em 05 de julho de 2012

MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Ana C. (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras.** Vol.1. São Paulo: Cortez, 2001. (p.21-47)

NADALIN, Sérgio Odilon. **Paraná: ocupação do território, população e migrações.** Curitiba: SEED, 2001.

NEGRI FILHO, Paulo. **Índio brasileiro**. Artigo disponível em: <http://www.coladaweb.com/historia-do-brasil/indio-brasileiro> . Acesso em 04 de julho de 2010.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.

OLIVEIRA, Gilvan Muller (org.). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. São Paulo: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003.

PEREIRA, Maria Ceres. **Naquela Comunidade Rural, Os adultos falam “Alemão” e o “Brasileiro”. Na Escola, as Crianças Aprendem o Português**. Campinas: 1999. (Tese de Doutorado).

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

Projeto Araribá: **Português**/ obra coletiva concebida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Áurea Regina Kanashiro. – 1.ed – São Paulo: Moderna, 2006. Obra em 4 v. para alunos da 5ª a 8ª séries.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. **Nossa Pátria ainda é nossa língua**. Entrevista ao repórter Maurício Guilherme Silva Júnior. Boletim do 5º Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística/Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais: 2007. Disponível em: www.ufmg.br/boletim/bol1568/sexta.shtml. Acesso em 11 de dezembro 2011.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. **Sobre línguas indígenas e suas pesquisas no Brasil**. Ciência e Cultura. Vol. 57, nº 2, junho de 2005. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200018&script=sci_arttext. Acesso em 05 de julho de 2012.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. Artigo **A Originalidade das Línguas Indígenas Brasileiras**. Publicado em **10/08/2001**. Disponível em <http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling13.htm> . Acesso em 08 de julho de 2012.

RODRIGUES, Flávia. Artigo **As variedades linguísticas e a estrutura social**. Disponível em: <http://portuguesflordolacio.blogspot.com.br/2008/11/as-variedades-lingsticas-e-estrutura.html> Acesso em 09 de julho de 2012.

ROSA, Andréa Marques. **Aspectos morfológicos do Terena (Aruák)**. Três Lagoas: 2010. (Dissertação de Mestrado).

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. 27. ed., Tradução Antônio Cheline, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006. (Capítulo I Visão geral da linguística) Disponível em: <http://letrasuspdownload.wordpress.com/2010/09/10/livro-curso-de-linguistica-geral>. Acesso em: 21/03/2011.

TERRA, Ernani - **Português de olho no mundo do trabalho**: volume único/ Ernani Terra, José De Nicola - São paulo - Scipione, 2004 - (Coleção de olho no mundo do trabalho).

VARGAS, Vera Lúcia Ferreira. **A construção do território Terena (1870-1966): uma sociedade entre a imposição e a opção**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em História da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus de Dourados, para a obtenção do título de Mestre em História. Dourados - Agosto de 2003 –

<http://povoindigena.blogspot.com/2009/04/sessao-itinerante-na-aldeia-lagoinha.html> - acesso em 04/04/2011

FUNASA valr2.blogspot.com – acesso em 04/04/2011

[http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem04pdf/sm04ss04_7-Referências bibliográficas](http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem04pdf/sm04ss04_7-Referências_bibliográficas). Acesso em 04/04/2011.

<http://www.ibge.gov.br/indigenas/mapas.html>, acesso em 10.07.2012.

<http://ti.socioambiental.org/#!/terras-indigenas/3748>, acesso em 09 de julho de 2012.

<http://ti.socioambiental.org/#!/terras-indigenas/3867>, acesso em 09 de julho de 2012.

ANEXOS

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Departamento de Letras
Programa de Mestrado-Estudos de Linguagens
Disciplina: Sociolinguística: quadro social e variação – CH 60 h/a
Professora Responsável: Dra. Rosângela Villa da Silva

FICHA DO INFORMANTE

1. A. DADOS DO INFORMANTE

Nome:
Apelido: Local de Nascimento:
Sexo: Estado civil: Idade:
Profissão:

B. GRAU DE INSTRUÇÃO

Analfabeto ()
Alfabetizado (): Primário (), Ginásio (), 2º Grau (), 3º Grau ()

C. DOMICÍLIO

Morou sempre em:
Até aos: anos em:
Dos: anos até aos: anos em:

D. VIAGENS

No Estado de MS:
Foro do Estado de MS:

E. SERVIÇO MILITAR

Prestou em (local): Dispensado ()

2. DADOS DOS PAIS E DO CÔNJUGE

Naturalidade do pai: Estado:
Naturalidade da mãe: Estado:
Naturalidade do cônjuge: Estado:

3. DADOS DO INQUÉRITO

Local: Onde:
Data: Inquiridor:

4. OUTRAS OBSERVAÇÕES:

.....



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campus de Aquidauana



Aquidauana – MS, 30 de novembro de 2010

Do: Programa de Mestrado em Estudos de Linguagens/ UFMS

Ao: Ilm^o. Cacique da Aldeia Indígena _____

Sr. _____

Senhor Cacique

A mestranda Lurdes Batista Monteiro, do Programa de Mestrado em Estudos de Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, realiza estudos sobre a influência da Língua Terena na Língua Portuguesa. Para sua pesquisa a mesma precisa entrevistar alunos do Ensino Médio das Escolas: Pascoal Leite Dias – Limão Verde, Domingos Veríssimo Marcos – Bananal e Reginaldo Miguel – Lagoinha.

De acordo com o acima exposto, vimos solicitar de V. S^a, autorização para que a mestranda entreviste alunos do Ensino Médio pertencentes a sua Aldeia, de forma a obter dados para a pesquisa em questão.

Certos de contarmos com o seu apoio e colaboração, subscrevemo-nos

Atenciosamente,

LURDES BATISTA MONTEIRO
Mestranda do Programa de Mestrado em Estudos
de Linguagens/UFMS

RAIMUNDA MADALENA ARAÚJO MAEDA
Orientadora do Programa de Mestrado em Estudos de
Linguagens/UFMS



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campus de Aquidauana



Aquidauana – MS, 30 de novembro de 2010

Do: Programa de Mestrado em Estudos de Linguagens - UFMS

Ao: Ilm^o.(ª) Diretor (a) da Escola Estadual _____

Prof.(a) _____

Senhor(a) Diretor

A mestranda Lurdes Batista Monteiro, do Programa de Mestrado em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ UFMS, está realizando estudos sobre a influência da Língua Terena na Língua Portuguesa. Para sua pesquisa a mesma precisa entrevistar alunos do Ensino Médio das Escolas: Pascoal Leite Dias – Limão Verde, Domingos Veríssimo Marcos – Bananal e Reginaldo Miguel – Lagoinha.

De acordo com o acima exposto, vimos solicitar a V. S^a. autorização para que a mestranda entreviste alunos do Ensino Médio pertencentes a essa Escola, de forma a obter dados que subsidiem a pesquisa em questão.

Certos de contarmos com o seu apoio e colaboração, subscrevemo-nos

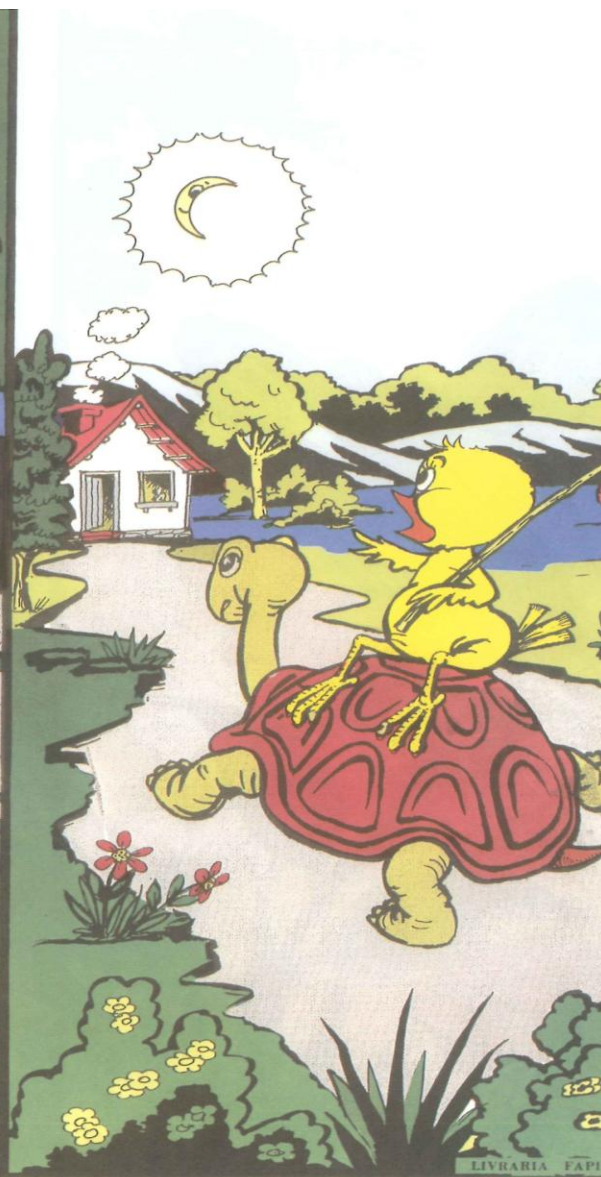
Atenciosamente.

LURDES BATISTA MONTEIRO
Mestranda do Programa de Mestrado em Estudos
de Linguagens/UFMS

RAIMUNDA MADALENA ARAÚJO MAEDA
Orientadora do Programa de Mestrado em Estudos de
Linguagens/UFMS



Gravura utilizada na produção das narrativas dos Informantes



LIVRARIA FAPI

