

## CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO SUJEITO INDÍGENA: EM BUSCA DE UMA COMPREENSÃO INTERCULTURAL

Maria Luceli Faria Batistote<sup>1</sup>

**Resumo:** Segundo proposição da gramática comunicativa, no processo ensino/aprendizagem do Português como segunda língua, (PL2), o ensino da gramática deve tomar como ponto de partida necessidades e interesses comunicativos dos aprendizes, integrando reflexões sempre a serviço desses propósitos e conforme prioridades daí advindas. Nessa direção, propomos apresentar, neste trabalho, problematizações em busca de uma compreensão intercultural a partir de experiências vivenciadas sobre o ensino de língua portuguesa para aprendizes indígenas. Tomamos por base os pressupostos teóricos de autores como Matte Bon (1995), Marcuschi (2008) e Santos (2011), que postulam uma abordagem de ensino de língua contextualizado, em situações comunicativas, levando-se em conta a situação enunciativa como elemento fundamental para desenvolver habilidades linguístico-textual-discursivas do aprendiz. Os resultados da pesquisa apontam o contexto cultural capaz de proporcionar uma reflexão crítica sobre as concepções de língua que envolvem os vários saberes e também conhecimentos tradicionais. Esses dados indicam o quanto é importante para o professor uma nova postura em relação à concepção de língua e à abordagem de ensino a ser adotada.

**Palavras-chave:** Abordagem de ensino; Gramática comunicativa; Sujeito indígena.

**Abstract:** According to the proposition of communicative grammar, in the teaching /learning process of the Portuguese as a second language, (PL2), grammar teaching must take as its starting point the communicative needs and interests of learners, integrating reflections always in the service of these purposes and according to priorities arising. In this direction, we propose to present, in this work, problematizations in search of an intercultural understanding from experiences lived on the teaching of Portuguese language for indigenous apprentices. We take as a basis the theoretical assumptions of authors such as Matte Bon (1995), Marcuschi (2008) and Santos (2011), who postulate a contextualized language teaching approach in communicative situations, taking into account the enunciative situation as a fundamental element to develop linguistic-textual-discursive apprentice skills. The results of the research point to the cultural context capable of providing a critical reflection on the conceptions of language that involve the various knowledge and also traditional knowledge. These data indicate how important it is to the teacher a new attitude towards the conception of language and the teaching approach to be adopted.

**Keywords:** Teaching approach; Communicative grammar; Indigenous subject.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Docente do Curso de Letras e Mestrado em Estudos de Linguagens da FAALC/UFMS

---

## 1. Perspectivas iniciais

O presente artigo se insere numa pesquisa mais ampla, na qual buscamos refletir sobre uma experiência com o ensino de língua portuguesa para aprendizes indígenas, especificamente no que concerne à concordância verbal. Tomamos por base os pressupostos teóricos de autores como Matte Bon (1995), Marcuschi (2008) e Santos (2011), que postulam uma abordagem de ensino de língua contextualizado, em situações comunicativas, levando-se em conta a situação enunciativa como elemento fundamental para desenvolver habilidades linguístico-textual-discursivas do aprendiz.

Há alguns anos, ao ministrar disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa para alunos de ensino fundamental em escola da fazenda Itamarati, localizada no município de Campo Novo dos Parecis, estado de Mato Grosso, foi possível perceber o fato de, em uma sala de quarenta alunos, quinze serem índios da etnia Paresi. Essa realidade produziu, por vezes, surpresas, em face do quadro que ia se delineando e, com o passar do tempo, foi possível perceber, ao desenvolvermos atividades avaliativas, que os alunos indígenas sempre conseguiam obter melhores notas na disciplina de língua estrangeira. Então, surgiam indagações sobre quais seriam os motivos que permitiam uma melhor aprendizagem em determinada língua.

A hipótese formulada considerava as diferenças existentes na constituição das gramáticas dessas línguas. Não foi possível, naquele momento, desenvolver pesquisas científicas para comprová-la. No entanto, houve a necessidade de mudança para Tangará da Serra, município também pertencente ao estado de Mato Grosso. E lá, ao lecionar em escola pública estadual, houve o reencontro com alguns daqueles indígenas de quem outrora havia sido professora. Concomitantemente ao ensino fundamental e médio, iniciou-se também um trabalho no ensino superior, e tivemos a satisfação e oportunidade de desenvolver as pesquisas tanto almejadas.

A seguir, apresentamos algumas noções teóricas que norteiam esta pesquisa.

## 2. Um pouco de teoria

Propomos apresentar, neste trabalho, algumas considerações sobre o ensino de língua portuguesa para aprendizes indígenas, tomando como enfoque a

---

gramática dessa língua, bem como alguns dilemas vivenciados pelos profissionais, especialmente os professores não índios, que atuam nessa área.

As discussões em torno do ensino de línguas, embora tenham sofrido modificações ao longo dos tempos, ainda apresentam a gramática de modo bastante marginalizado. No contexto dessa problemática, temos a perspectiva da *gramática comunicativa*, cuja preocupação centraliza-se, segundo Santos (2008), no fato de que, no processo ensino/aprendizagem do PL2, o ensino da gramática deve tomar como ponto de partida as necessidades comunicativas e os interesses comunicativos dos aprendizes, integrando a reflexão gramatical, sempre que esta se coloca, ao serviço desses interesses e necessidades.

Nossa pesquisa parte, mais especificamente, do aparato teórico de autores como Matte Bon (1995) e Santos (2008), que postulam uma abordagem de ensino de língua contextualizado, em situações comunicativas, considerando a situação enunciativa como fundamental para desenvolver habilidades linguístico-textual-discursivas do aprendiz.

Nesse contexto, vimos a língua portuguesa surgir para algumas comunidades indígenas como segunda língua e ocupar um espaço relevante, diante de necessidades, hoje existentes, de vindas constantes à cidade, de serviços bancários, de negociações com parceiros de projetos agrícolas da lavoura mecanizada e outras atividades. Nesse sentido, cabem, também, reflexões sobre a língua enquanto elemento de construção de identidade. É notável como, ao entrar em contato com o branco, o indígena perde, gradativamente, o seu lugar de enunciação e acaba por assimilar a enunciação do sujeito não indígena, o branco.

Em face da necessidade de recortar o *corpus*, nossa discussão ater-se-á à problemática da concordância verbal e das proposições da gramática normativa sobre esse tema na língua portuguesa, utilizando, por vezes, transcrições em língua materna Paresi.

### **3. Concordância verbal: descrição e interpretação do *cópus***

Julgamos pertinente apresentar alguns autores que descrevem o mecanismo da concordância verbal. Segundo Baccega (1996: 5), concordância “é em geral um mecanismo sintático que expressa a associação de elementos de uma frase, ela pode ser nominal – concordância do adjetivo com o substantivo – ou verbal –

concordância do verbo com o sujeito”. A autora afirma ser esse fenômeno linguístico, entre os de caráter sintático, um dos mais importantes.

Perini (1985: 86) define concordância verbal como “um sistema de condições de harmonização entre o sujeito e o núcleo do predicado das orações”.

Roca-Pons (1976: 33) considera o termo *concordância* relativamente adequado para esse fenômeno, pois, se concordância significa pôr-se ou estar de acordo em algum aspecto, as condições em que ela se realiza deveriam ser iguais para os termos que “concordam”. No entanto, um deles é que impõe a concordância, a que tem que se submeter o termo “menos importante”.

Parece-nos que isso acontece mais precisamente com línguas de origem latina, diferentemente de muitas línguas indígenas, que apresentam estrutura diferenciada, como, por exemplo, a língua Paresi.

Na análise, observamos a concordância verbal e a relação/harmonização do verbo com os demais termos da frase nas produções textuais em língua portuguesa, apesar de verificarmos, em muitos textos, ocorrência de desvios relativos à coerência, coesão, hipercorreção, entre outros.

Adotamos a metodologia de transcrição de alguns trechos em língua materna Paresi, a fim de observar como se apresentava a relação de concordância nessa língua e, ainda, buscar entender como se dava o processo de transferência para o português. Importa, aqui, destacar que, segundo Maia (2003: 78), “o fenômeno conhecido como transferência se dá quando estruturas da primeira língua interferem na expressão oral ou escrita da segunda língua”.

Nosso *corpus* constitui-se de recortes de textos produzidos em sala de aula<sup>2</sup>, a partir da escrita de narrativas produzidas por alunos de quinta a sexta séries do ensino fundamental, com faixa etária variando de 12 a 30 anos, oriundos da escola Zozoiterô, situada na aldeia Rio Verde, localizada no estado de Mato Grosso, Brasil.

Embora, na maioria das vezes, os alunos tenham optado pela estrutura padrão da língua portuguesa (segundo a NGB, [sujeito + verbo + objeto (SVO)]), foi possível perceber que a relação entre esses termos não se apresentava de forma harmônica. Vejamos:

---

<sup>2</sup> Agradeço imensamente à Lucineide Gonçalves Aguiar (minha orientanda no curso de Especialização em Linguística na UNEMAT) por compartilhar o material das atividades, desenvolvidas em sala de aula, na escola Zozoiterô. E, ainda, pela oportunidade de juntas refletirmos, naquela ocasião, sobretudo, a respeito de questões relativas à transferência linguística.

---

No ano passado eu foi pescar na lagoa (...)

Temos o sujeito na primeira pessoa do singular (*eu*) e a forma verbal na terceira pessoa do singular (*foi*). No entanto, de acordo com a NGB, a forma verbal deveria estar flexionada na primeira pessoa do singular (*fui*). Percebe-se a inexistência de concordância verbal, pois, segundo Infante (2001: 583), “o verbo e o sujeito de uma oração mantêm entre si uma relação de mútua solidariedade (...) e de acordo com essa relação o verbo e o sujeito concordam em número e pessoa”.

Julgamos pertinente frisar que, segundo Rowan (1989: 9), na língua Paresi o tempo não se mostra no verbo. Há diferença, então, entre a língua portuguesa e a língua paresi. Isso pode implicar consequências na conjugação e na concordância do verbo. Vejamos as considerações apresentadas no *Manual Prático da Língua Paresi* (ROWAN, 1989: 19).

O verbo **wikaoka** (...) significa:

“chegamos” (ano passado)

“estamos chegando” (agora)

“chegareis” (no ano que vem)

Vale ressaltar que, segundo o informante, que auxiliou na transcrição, há um marcador de tempo isolado no verbo. Vejamos outra ocorrência:

*Eu estavam* sentada cima de jacaré de repente ele polou (...)

Em busca de uma melhor compreensão, apresento a mesma frase escrita no singular e no plural na língua Paresi. O hífen (-) será utilizado para separar as palavras. No entanto, quando mais de um termo for utilizado para formar uma só palavra, usarei o símbolo (+). Assim, temos:

*Eu estava sentado em cima do jacaré*

*Natyokita ene iyakare heno*

eu + sentar – marcador de passado – jacaré – em cima

---

Em termos gramaticais, temos:

**na** – 1ª. pessoa do singular

**tyokita** – verbo sentar

**ene** – marcador tempo passado

Vejamos uma estrutura no plural:

Elas estavam sentadas em cima do jacaré

Eyenaē ene tyokita iyakare heno

elas + marcador de plural – marcador de passado – verbo  
sentar – jacaré – em cima

Em termos gramaticais, temos:

**eye** – 3ª. pessoa do plural feminino

**nae** – marcador de plural

**ene** – marcador tempo passado

**tyokita** – verbo sentar

**iyakare** – substantivo (“jacaré”)

**heno** – advérbio (“em cima”)

Nota-se que, além de haver diferenças nas estruturas das duas línguas, o marcador de tempo é isolado do verbo, no primeiro caso e, no segundo, há, ainda, o marcador de plural. **Como, então, essa transferência se dá para um falante que tem como L2 a Língua Portuguesa?** Para lançar um pouco mais de luz a essas reflexões, vejamos outro exemplo:

*Onte, eu e Nadilson, nós fomos pescar no rio, nos chegar, no rio pescar pegar muito peixe.*

Observa-se que, no início, o aluno estabelece a concordância adequada, de acordo com NGB. Em outras palavras, o sujeito concorda com o verbo – “nós fomos pescar”. No entanto, quanto aos verbos utilizados posteriormente, emprega-os no

infinitivo (“nós chegar”, “no rio pescar”, “pegar muito peixe”), o que compromete a frase.

Analisando a produção textual desse aluno, pode-se observar que quase todos os demais verbos foram empregados na forma infinitiva (“depois ficar mais tarde”, “depois ficar anoite”, “eu acordar”, “banhar”). Segundo Rowan (*op. cit.*), na língua parsi não há verbos no infinitivo. **Qual seria, então, a possível explicação para essa escrita?** Para continuar a reflexão, apresentamos a conjugação do verbo:

**Naytsene** – marcador 1<sup>a</sup>. pessoa do singular

**Natyo** – pronome pessoal – eu

**Aytsene** – marcador 3<sup>a</sup>. pessoa do singular

**Eye** – pronome pessoal – ele

**Waytsene** – marcador 1<sup>a</sup>. pessoa do plural

**Wtso** – pronome pessoal – nós

Vejamos um caso de verbo no infinitivo:

*O menino estava sentado, no banco ele pensar*

Poder-se-ia esperar que o verbo “pensar” estivesse flexionado na 3<sup>a</sup>. pessoa do singular do pretérito perfeito (“pensou”). Essa conclusão foi possível ao considerar o texto na íntegra, em que a narrativa contextualizava fatos já ocorridos e concluídos. Partindo desse ponto, teríamos a seguinte sentença em língua materna:

O menino estava sentado no banco, ele pensou.

*Ahekotita ene zoimya tyokita*

pensar – marcador de passado – menino – sentar

Em termos gramaticais, temos:

**aherotita** – verbo “pensar”

**ene** – marcador de passado

**zoimya** – sujeito

**tyokita** – verbo “sentar”

Em português, o verbo não está flexionado no pretérito; porém, na língua paresi, como se observa na transcrição, há um marcador de tempo isolado do verbo. É possível, então, pensar numa possível influência na produção do enunciado em língua portuguesa.

Cabe fazer menção às diferenças existentes entre as estruturas, no que se refere à ordem dos termos, entre as duas línguas. **Seria possível que tais diferenças influenciassem os alunos da etnia paresi na escrita de textos em língua portuguesa?**

O que fica evidente, após observar as transcrições, é o fato de esses alunos lidarem diariamente com duas línguas totalmente diferentes, com sons e estruturas diversificadas. Dessa forma, refletir sobre como isso afeta suas produções textuais faz-se necessário, uma vez que o desejo, tanto de alunos quanto de comunidades indígenas, é ter conhecimento e domínio da língua portuguesa. Como ressalta Paes (2002: 127),

A Língua Portuguesa aparece como elemento prioritário (...). O Paresi compreende que toda dinâmica da sociedade envolvente está estruturada sobre a língua nacional (...). Com o domínio desta língua, o Paresi pode estabelecer uma relação de luta marcando sua posição na sociedade dos “civilizados”.

Vale, então, aqui, retomar afirmações contidas em nossa Constituição: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Parece-nos que, diante do quadro apresentado, o professor não índio que tenha pretensão de trabalhar com a disciplina de Língua Portuguesa para aprendizes indígenas precisaria obter conhecimentos a respeito das diferenças mencionadas, além do conhecimento acerca da própria estrutura e funcionamento, aqui em questão, da língua materna Paresi.

Para produzir um efeito de fim, citamos Soares (2012), p. 11:

Língua de Herança tem sido sinônimo de: língua dos imigrantes; língua dos refugiados, língua dos indígenas, língua ancestral (Kondo-Brown 2005; Van DeusenScholl 2003; He 2010), língua familiar, língua primitiva, língua nativa, língua da comunidade (Shin 2010), língua colonial (Fishman 2001; Carreira 2004), língua étnica, língua minoritária, língua não social (Valdés 2005), ou muito simplesmente como outras línguas que não o inglês, ou a língua dominante desse Estado-nação.



---

Nesse sentido, a língua falada pelos índios Paresi pode ser considerada Língua de Herança (PLE), ao cumprir uma função sociocultural, tanto como meio de comunicação como modo de identificar e transformar direta e indiretamente grupos socioculturais.

#### **4. Perspectivas finais**

O português, nosso bem ou patrimônio coletivo, é o componente central da cultura brasileira e, como tal, transmite os valores dos demais sistemas culturais inseparáveis da língua: a família, a educação, a economia, a moral, a política, as artes, a religião. Podemos dizer que a língua materna e a cultura nacional são sistemas que subjazem à identidade linguístico-cultural do indivíduo. Conseqüentemente, a educação em língua portuguesa deverá basear-se em valores diversos, que reflitam a natureza complexa e multiforme dos sistemas linguístico e cultural. Não basta, portanto, fazer da língua portuguesa um mero instrumento de comunicação; ao professor, cabe insistir no ensino dos princípios básicos que regulam o funcionamento de nosso sistema linguístico, a fim de que o aluno seja capaz de comunicar-se nos vários “estilos” da língua.

Apesar de o Brasil ser um país multilíngue, as discussões sobre especificidades linguísticas apresentam-se, ainda, de forma muito incipientes, presumivelmente em face de toda a trajetória percorrida desde a chegada dos colonizadores até o momento em que os povos indígenas se apropriam da língua como elemento de construção de identidade. A língua portuguesa surge para algumas comunidades indígenas como segunda língua e ocupa um espaço importantíssimo face às necessidades hoje existentes, como indicado no início deste trabalho.

Os resultados da pesquisa apontam que a ênfase no conhecimento puro e simples de aspectos gramaticais embasa-se na concepção de língua como um fim em si mesma. No entanto, o contexto cultural proporciona uma reflexão crítica sobre as concepções de língua que envolvem os vários saberes e conhecimentos tradicionais. Como referido, esses dados indicam como é importante para o professor assumir uma nova postura em relação à concepção de língua e à abordagem de ensino a serem adotadas.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACCEGA, M. A. **Concordância Verbal**. São Paulo: Ática, 1986.

INFANTE, U. **Curso de Gramática**: aplicada aos textos. São Paulo: Scipione, 2001.

MAIA, M. A. R. **Oficina de Período**: uma proposta para o ensino de português no 3º. Grau Indígena. Cadernos de Educação Escolar Indígena. Barra do Bugres: Unemat, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

Matte Bon, Francisco. **Gramática Comunicativa del español**. De la idea a la lengua. Madri: Edelsa (Tomo II), 2ª ed, 1995.

Paes, M. H. R. **Na Fronteira**: os atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra – MT, num olhar dos estudos culturais. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

Perini, M. A. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: Ática, 1985

Roca-Pons, J. **Introducción a la gramática**. Barcelona: Teide, 1976.

Rowan, F. **Manual Prático da Língua Paresi**. Cuiabá: Summer Institute of Linguistics, 1989.

Santos, L. **Ensino de português para estrangeiros e gramática comunicativa**: dos enunciados gramaticalmente corretos aos enunciados idiomáticamente adequados. Estudos Linguísticos vol. 40, n. 2, 2011, pp. 715-725.

SOARES, S. **Português Língua de Herança**: Da Teoria à Prática. 2012. 121 f. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto, Lisboa, Portugal. Faculdade de Letras.

Submetido em: 14 de maio de 2018

Aprovado em: 08 de fevereiro de 2019