



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**

ENEIDA ALICE GONZAGA DOS SANTOS

**A INTERLÍNGUA DOS TUKANO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DO
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: O PORTUKANO**

**Rio de Janeiro
2024**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

ENEIDA ALICE GONZAGA DOS SANTOS

**A INTERLÍNGUA DOS TUKANO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DO
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: O PORTUKANO**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Linguística da Universidade
Federal do Rio de Janeiro, como requisito para
obtenção do título de Doutorado em Linguística.**

**Área de concentração: Estudos das Línguas
Indígenas e Línguas Minorizadas**

**Rio de Janeiro
2024**

CIP - Catalogação na Publicação

G642i Gonzaga dos Santos, Eneida Alice
 A INTERLÍNGUA DOS TUKANO NO PROCESSO DE
AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: O
PORTUKANO / Eneida Alice Gonzaga dos Santos. -- Rio
de Janeiro, 2024.
 119 f.

 Orientadora: Tania Conceição Clemente de Souza
Souza.
 Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós
Graduação em Linguística, 2024.

 1. Aquisição de Línguas . 2. Língua Adicional. 3.
Interlínguas. 4. Evidencialidade. 5. Portukano. I.
Souza, Tania Conceição Clemente de Souza, orient.
II. Título.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os povos originários brasileiros que apesar da imposição da língua portuguesa como língua do dominador, mantiveram suas línguas nativas e ressemantizaram o português como língua auxiliar. De forma muito especial, os povos da Família Linguística Tukano Oriental.

Aos alunos da Turma Tukano da Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável por me ensinarem tanto ao longo destes 13 anos de trabalho.

À Marcia Damaso Vieira (in memoriam) por tudo.

AGRADECIMENTOS

“Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo... Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer Porque eu sou do tamanho do que vejo E não, do tamanho da minha altura...

(Pessoa. O Guardador de rebanhos. Lisboa, 1946)

[...] e

“Se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes.”

Isaac Newton. Nota: Trecho de uma carta de Newton para Robert Hooke, 5 de fevereiro de 1676, ...

Aos meus gigantes.....

À minha orientadora, Professora Tania Clemente de Souza por aceitar me orientar e acolher meu projeto de forma tão generosa. Por todo o ensino e por sempre ver em mim um potencial que eu nunca vi, e sinceramente, ainda não vejo.

À minha querida sobrinha Vivian, parceira das brincadeiras e infantilidades que me permitem contemplar a vida com mais leveza e por me fazer ver o mundo com mais ternura.

À minha sobrinha Victória Suzeck, por mesmo eu estando longe sempre me manteve próxima, mandando fotos de seus filhos e me fazendo partilhar de suas alegrias.

Ao meu irmão Carlinhos e sua esposa Anabel, por sua amizade e companheirismo. E em um momento delicado de nossas vidas ter-me blindado de muitos dissabores

À minha Amiga-irmã Cristina Borella, minha casca de bala, por estar sempre me livrando de mim mesma e comprovar todos os dias que um cordão de três dobras não se quebra facilmente.

Ao meu amigo Lino João (Maninho) por sua sincera amizade e por sempre ter me incentivado no trabalho, por ser um exemplo de integridade e profissionalismo que eu sigo sempre.

À minha querida irmã Jane Bastos, que não foi gerada do ventre de mamãe, mas sim em seu coração, por todo seu apoio e torcida por mim.

À Maria Luiza Germano de Souza, por sua amizade e parceria honesta e por me chamar para a realidade de todos os dias da Universidade de que a luta continua e a vigilância faz-se necessária e incessante

À Luciane Salorte, (migucha) por sua amizade e parceria de sempre, pelo cuidado e por ter me hospedado em sua casa quando fomos a campo.

À Fabiane Maia (parenta) por sua parceria em mesas de trabalho, mesas de muitas comilanças, por não somente me permitir viajar nas muitas ideias, mas sobretudo, por me incentivar a tal ponto de viajar comigo.

À minha amiga Neila, por estar sempre em oração por mim e por me ajudar com as correções.

À Raquel Nunes (amiga), por todo o cuidado que teve comigo no momento em que morei no Rio de Janeiro, amizade que não tem fim e que se estendeu para seu marido Gabriel e seu filho Guilherme.

Aos amigos da República onde morei de 2022 a 2023, Gustavo, Érick e Wastane, Fernando, Roberta, Marcos, Ricardo, Cássio, Andy, Roberta, por me proporcionarem momentos tão descontraídos ao partilharmos uma mesa tão diversa de sotaques e sabores.

A todas as minhas amigas do grupo da comilança, por mais que estivéssemos espalhadas pelo Brasil, sempre mantivemos o contato, e por todos os encontros ao redor de uma mesa cheia de sabores e transbordante de fraternidade.

A Gabriel Albuquerque que quando retornei do meu doutorado, me recebeu com uma xícara de *café com aroma de afeto e sabor de acolhimento*, atitude que acalentou minha alma em um momento tão delicado da minha vida.

A Mateus Oliveira, por ter me aceito em sua equipe de trabalho ainda na graduação e com quem fui a primeira vez para uma aldeia. A partir dali, descobri o que eu realmente queria fazer da minha vida. E, estou fazendo até hoje, passados, aproximadamente, trinta anos. Além, é claro, de preparar um tambaqui assado como poucos o fazem.

Ao Caio Roberto, coordenador acadêmico da Faculdade de Letras da UFAM, por sua solicitude e paciência para comigo, pois tenho muita dificuldade com a tecnologia.

Ao Manoel, Will, Rafaela, Rafael por virem sempre em meu socorro nos momentos de sufoco tecnológico na Faculdade de Letras.

Ao Fred Ludogero e Renata Miranda, irmãos acadêmicos gerados na sala D-41 da Faculdade de Letras da UFRJ, sala de nossa querida e saudosa orientadora primeira, Marcia Damaso. Vocês me proporcionaram momentos maravilhosos e divertidos no tempo de doutorado.

À Edlene Trindade, por todo o acolhimento que me concede sempre que vou à São Gabriel da Cachoeira.

À Maria Ângela Moura, amiga e professora de Tukano, por se colocar à disposição de sempre me ensinar sobre a língua e o povo Tukano

À Dariana Gadelha ([brɔdʒiɲa]), por ser tão sensível e generosa para comigo, saindo de nossa sala para atender seus alunos no corredor, pois não queria atrapalhar minha escrita. Só pessoas extremamente especiais como você poderiam ter uma atitude tão nobre que me constrange.

À Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio, a Manazinha, minha mais nova camaradinha, por sua postura sempre comprometida e propositiva. E por sempre estar disposta para o trabalho, também por suas contribuições significativas para o melhoramento deste trabalho.

Aos membros da banca por me oferecerem seus saberes, olhares, percepções e conhecimentos teóricos, acadêmicos que me fizeram melhorar esta “farinhada”.

A Deus, criador de todas as coisas, fonte de vida, fonte da minha vida que é a mão forte que me pôs sobre os ombros de todos estes gigantes

Ayun Buhtia

EPÍGRAFE

“A minha língua é tão importante quanto o inglês, o francês, o alemão, o italiano, o português, o espanhol. Não é porque ela é indígena que é inferior. E também não tem outra língua que está acima de todas não. São todas iguais e são diferentes. Agora, questões econômicas é que fazem a gente acreditar que há a melhor, que não é verdade. O inglês, por exemplo... tem haver com questões econômicas... Estados Unidos, esses países ricos, o inglês todo mundo fala. Isso é questão de poder!”

RESUMO

Os povos indígenas da Família Linguística Tukano Oriental vivem às margens do Rio Uaupés e seus afluentes, no município de São Gabriel da Cachoeira, na região do Alto Rio Negro, também conhecida como Cabeça do Cachorro, a região mais plurilíngue de todo território nacional, pois a maior parte deles são falantes de suas línguas nativas, embora, alguns destes povos já não mais utilizem suas línguas ancestrais no cotidiano de suas comunidades, pois muitos, por influência dos internatos salesianos, deixaram de falar suas línguas autóctones, passando a utilizar o tukano como primeira língua. Mas, todos os povos da calha do rio Uaupés e seus falantes têm o português como língua adicional. Nossa pesquisa tem por objetivo verificar se há interferência da L1 aquisição português como língua adicional e se este processo de aquisição também é restrito pela GU para os referidos povos. Analisamos, portanto a interlíngua dos povos da Família Linguística Tukano oriental no processo de aquisição do português, observando como se dá este processo, aqui verificaremos se os evidenciais da língua tukano são produzidos pelos adquirentes ao longo deste processo, e como se dá sua materialidade discursiva na língua adicional, isto é o português falado pelos Tukano, no dizer dos referidos povos, o Portukano.

Palavras-chave: Aquisição de Línguas; Línguas Adicionais; Interlíngua; Evidencialidade; Portukano

ABSTRACT

The indigenous peoples of the Oriental Tukano Linguistic Family live on the left bank of the Uaupés River and its tributaries, in the municipality of São Gabriel da Cachoeira, in the Alto Rio Negro region, also known as Cabeça do Cachorro, the most plurilingual region in the entire national territory, as all of them are speakers of their native languages, although some of these people no longer use their ancestral languages in their daily lives, as many, under the influence of Salesian boarding schools, have stopped speaking their native languages. Indigenous languages, starting to use Tukano as their first language. However, all the people along the Uaupés River and their speakers have Portuguese as an additional language. Our research aims to verify whether there is interference in the acquisition of L1 Portuguese as an additional language and whether this acquisition process is also restricted by UG for specific populations. We therefore analyze the interlanguage of the people of the Eastern Tukano Linguistic Family in the process of acquiring Portuguese, observing how this process occurs. Here we will verify whether the evidence of the Tukano language is produced by the acquirers throughout this process, and how its discursive materiality occurs. In the additional language, that is, the Portuguese spoken by the Tukano, in the words of the aforementioned people, Portukano.

Key words : Language Acquisition; Additional Languages; Interlanguage; Evidentiality; Potukano

KĀRŌ HOÁKE

Mahsā poterikārā kurari Família Linguística Dahsea Oriental nisé ukusé kuorā, mā (día) Uaupés marĩ pitori sumutó niburosama, phairi mahkā sātu Dabi poeapũ, mā ohkó ñ iséũmuārō ditapũ, diayi dupoá wametiri ditapũ nisama. Té ditapũ nirā pehé ukusetirānisama, ati dita phairi dita karā yurũoro ukusé kuorā nisama. Te ditakarā mahsā, na ñekusumuā na ukusetikere ukurā nisama, āperā poeterikārā, na dupokākārā na ukusetikere ohkobohorā, dahseá na ukusere, naye makaripure, atokaterore ukusama. Tho Werā na mahsā timā Uaupes pitori karā, pehkasa na ukũ seré portuguesire ukurā wesama, na ukũ mutākere werohota. Usā daraboese añ urõputa na poterikārā na ukũ mutasé, keoroputa na portugusi na ukuse narẽ keoro wati ni boenoro weé. Añ urõ ñā behsewenorõ weé na interlingua familia linguistica dahsea oriental na portugusi na ukusetisere, deró ukũ setimitaná na mahsa ni boenoro weé. Dero watito na dahsea na ukũ se portugusi mera mō rē na ukũ se, dero nitito naye portugusi mera dahseaye na ukũ amesuose portugusi dahseaye merā na acuse ni boenoro weé.

Lista de Siglas e Abreviaturas

LICEN – Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável

L1 – Primeira língua

L2 – Segunda Língua

LA – Língua Adicional

PLA – Português como Língua Adicional

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

GU – Gramática Universal

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ISA – Instituto Socioambiental

IPOL - Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística

FOIRN - Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro

NP - Noun Phrase

VP - Verb Phrase

Det – Determinante

N – Nome

MASC - Masculino

FEM – Feminino

PL – Plural

ANIMA – Animado

EVID - Evidencial

ACC. AJ DA

P.REC. VIS.3- FSG

P.REC. SENT.3-FSG

P.REC DED.3-FSG

P.REC REP.3- FSG

Lista de Mapas

Mapa da Divisão Política dos Municípios do Amazonas por Calahas dos Rios	21
Mapa temático das Etínias do Alto e médio rio Negro	22
Mapa das Línguas do Alto e Médio Regro	24
Mapa do Rio Uaupés	27
Mapa da Localização das Turmas Regulares da Licenciatura Indígena (Licen)	41

Lista de Figuras e Diagramas

Diagrama 1. Adaptado de Cook (1998) 50

Diagrama 2. Adaptado de Cook (1998) 51

Diagrama 3. Adaptado de Cook (1998) 51

Figura 1. Adaptado de White (2003) 54

Figura 2. Adaptado de White (2003) 56

SUMÁRIO

Introdução	16
1. Alto Rio Negro: O rio de leite onde nascem muitas línguas	21
1.1. São Gabriel da Cachoeira – Terra das Línguas	21
1.2 A Territorialidade Linguística no Alto Rio Negro	23
1.3 Os Tukano	24
1.4 A presença dos Tukano na região do Rio Uaupés	25
1.5. A presença dos não indígenas na região do Rio Uaupés - O Período do Extrativismo – As relações de patronato	28
1.6. Os Salesianos – o período dos internatos ou a desterritorialização das línguas	29
1.7. Magistério Indígena – A reterritorialização das línguas	40
1.8. Licenciatura Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável – A Consolidação da Territorialização das Línguas Tukano	41
1.8.1. Política Linguística: a valorização e fortalecimento da cultura	42
1.8.2. Português como Língua Auxiliar	44
1.8.3. Português como Língua Adicional e não L2	45
2. Aquisição de Segunda Língua/Língua Adicional	49
2.1. Teoria de Princípios e Parâmetros	50
2.1 Gramática Universal (GU)	51
2.1.2. O papel da GU na Interlíngua	54
2.2. Hipótese sobre o Estado Inicial da L2 (Transferência da L1 e Acesso à GU)	54
2.3. A hipótese de transferência total de acesso total	57
2.4. Acesso Parcial à GU	58
2.5. Nenhum Acesso à GU	59
2.6. Hipóteses sobre a aquisição de L2 de Sauter	62
3. Princípios teóricos Materialidade Discursiva	65
3.1 O conceito Pecheutiano de discurso	66
3.2. Materialidade Discursiva	67
3.3. Formação Discursiva	69
3.4. Interdiscurso	71
4. Alguns Aspectos da Língua Tukano e Português	77
4.1 Classificação Nominal	77
4.1.2 Sintagmas Nominais	78
4.2 Evidencialidade	84
5. Os Evidenciais Tukano e sua inscrição material em Português: O Portukano	97
Análise	99
A História de Uma Criança (Tradução em Português)	100
A História do surgimento da casca de mandioca	102
Conclusão	109
O Portukano	111
Referências Bibliográficas	115

A Interlíngua dos Tukano no processo de aquisição do português como Língua Adicional: O portukano¹

Introdução

O presente trabalho de pesquisa é fruto do meu trabalho como professora na Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável (LICEN), oferecida pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) no Alto Rio Negro, desde 2009, pois participei do processo de seleção dos alunos da referida Licenciatura que teve início da primeira turma em 2010. Naquele momento inicial, presidi a banca de seleção de ingresso dos alunos no Pólo Tunuí-Cachoeira no Alto Rio Içana, destinados aos alunos Baniwa e Curipaco, em outubro de 2009.

Inicialmente, trabalhei na referida Licenciatura Indígena na condição de professora, atuando nas três turmas regulares, a saber Tukano, Baniwa e Nheengatu nos polos de Taracúá (Rio Uaupés), Tunuí (Rio Içana) e Cucuí (Rio Negro) respectivamente, além de ter atuado também como docente na Turma específica de Nheengatu no município de Santa Isabel do Rio Negro. E entre os anos de 2014 a 2019, fui coordenadora acadêmica da turma Tukano, como dito anteriormente, na comunidade de Taracúá, situada no baixo curso do Rio Uaupés.

Atualmente, após ter retornado às minhas atividades como docente na Universidade Federal do Amazonas, continuo fazendo parte da Licenciatura Intercultural Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável (LICEN), compondo o núcleo Docente Estruturante do referido Curso, motivo de muito orgulho e satisfação na minha trajetória acadêmica e carreira profissional. Tanto assim que mesmo estando eu afastada com Portaria, sempre atendi todas as vezes que fui solicitada a contribuir com a LICEN no meu período de doutorado.

Faz-se necessário esclarecer que os dados do português tukano aqui apresentados são dados espontâneos, na medida em que, foram extraídos dos textos dos alunos da primeira, segunda e terceira turma da Licenciatura Intercultural Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável (LICEN) da Universidade Federal do

¹ Segundo Soares (2018, p. 17), esta expressão é usada popularmente na região do Rio Uaupés para se referir ao português falado pelos povos Tukano /Alto Rio Negro quando uma pessoa usa a língua portuguesa e língua tukano num mesmo turno de fala ou discurso.

Amazonas. Além de entrevistas realizadas com professores, lideranças, agentes de saúde indígena da Aldeia Taracuí e de textos orais gravados por Maria Ângela Moura pertencente ao povo Tukano, falante de Tukano, professora da SEDUC-AM, lotada na Gerência de Educação Escolar Indígena e aluna de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Este trabalho teve início em 2019, quando iniciei meus estudos como aluna de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFRJ. Em decorrência da Pandemia da COVID-19, em 13 de março de 2020 (sexta-feira), a Reitoria da Universidade Federal do Rio de Janeiro determinou “a suspensão das aulas presenciais da educação básica, graduação e pós-graduação, em todos os *campi* da UFRJ, por 15 dias, a partir da segunda-feira (16/3), sujeita à reavaliação ao final do período”. Em 01 de abril seguinte, a Reitoria da Universidade Federal do Rio de Janeiro por meio da PORTARIA Nº 2.562, DE 1º DE ABRIL DE 2020, estabeleceu o Plano de Contingência na Pandemia. Tais atos Administrativos foram em prol da saúde pública e bem estar da Comunidade Universitária. Apesar da restrição dos encontros presenciais, minha orientadora à época, Professora Doutora Marcia Maria Damaso Vieira deu continuidade ao trabalho de orientação. Embora, de fato, o não encontro presencial tenha causado prejuízo ao andamento da pesquisa. Além disso, a pandemia atrasou muito minha pesquisa de campo.

Em 11 de maio de 2020 (segunda-feira), meu pai foi hospitalizado e diagnosticado com COVID-19, vindo a falecer em 16 de junho de 2020 (terça-feira) em Manaus.

Lamentavelmente, em 10 de agosto do mesmo ano (segunda-feira), minha orientadora, Professora Doutora Marcia Dâmaso, foi hospitalizada. Ainda em 2020, minha orientadora recebeu alta, mas infelizmente, foi hospitalizada novamente e, após um período de internação, recebeu alta. Em 2021, ela teve que ser hospitalizada novamente, mais de uma vez e, lamentavelmente, faleceu em 01/11/2021.

Por conseguinte, no decorrer do meu doutorado, por uma fatalidade, tive que solicitar a substituição da orientadora, e no primeiro semestre de 2022, iniciei as atividades de orientação com minha atual orientadora, Professora Doutora Tania Conceição Clemente de Souza. Meu campo se realizou na Comunidade de Taracuí, em São Gabriel da Cachoeira

Portanto, este trabalho não foi escrito a quatro mãos como a maioria dos trabalhos de Pós-Graduação, pois, apesar do extremo sofrimento com a perda da Professora Marcia Damaso, tive o privilégio de prosseguir com minha pesquisa sob a orientação da

Professora Tania Conceição Clemente de Souza que, em meio a dor compartilhada me acolheu e sem a qual este trabalho não seria concluído.

Faz-se necessário explicar que quando iniciei o trabalho sob a orientação da Professora Marcia Damaso, estranhei um pouco, pois a referida Professora fazia reuniões com seus orientandos e naqueles momentos, todos tomavam conhecimento das pesquisas uns dos outros.

Nossas reuniões eram para mim como atividades desenvolvidas em uma casa de farinha, lugar onde muitas vezes, contamos com a colaboração dos amigos para a realização de uma tarefa que demanda um longo período de tempo e que se constitui em uma atividade muito exaustiva, por isso a ajuda é sempre bem-vinda.

Os encontros na sala D-41, do segundo piso do bloco D, da Faculdade de Letras, tinham o início das tardes de quinta-feira, ao longo do ano de 2019, encontros muito animados, conversas e trocas profícuas na formação de todos os que participavam daqueles encontros.

Quando perdi a Professora Marcia Damaso e passei a ser orientada pela Professora Tania de Souza, percebi que a metodologia era a mesma, pois a sala da Professora Tania, no mesmo bloco, do mesmo piso, da mesma Faculdade, em muito se assemelhava ao trabalho realizado em uma casa de farinha. Percebi que tanto a Professora Marcia quanto a Professora Tania faziam de sua sala de orientação um ajuri de conhecimento em que todos se tornavam cooperadores entre si e co-partícipes de um *wajuri* acadêmico. É claro que esta atividade partilhada nos fazia crescer academicamente, respeitando a autoria e pesquisa dos colegas, em ambos os ambientes.

Ainda utilizando a analogia da casa de farinha, pude fazer esta farinha acadêmica a partir de duas manivas distintas, isto é, dois pressupostos teóricos diferentes, a saber, a Teoria de Aquisição de Segunda Língua à luz da Teoria Gerativa, tentando responder à questão fundadora deste trabalho que é se o português produzido pelos Povos da Família Tukano Oriental recebe influência da L1, isto é, se há transferência da L1 na produção da Língua Adicional.

Ao iniciar o trabalho sob a orientação da Professora Tania de Souza, mantivemos o que eu havia iniciado com a Professora Marcia Damaso, porém, acrescentamos a reflexão de como a transferência da L1 se materializa no discurso dos Tukano em português, portanto, a questão acrescida é qual a materialidade discursiva do português tukano aquilo que é compreendido pelos próprios Tukano como o portukano.

E esta maniva híbrida que apresentamos aqui, esperando que esta farinha que é feita a partir de duas manivas teóricas distintas possa contribuir para discussão dos processos de aquisição de L2/LA, mas também possa contribuir para a reflexão teórica do que realmente é este português utilizado pelos Tukano e qual a materialidade discursiva deste portukano para seus usuários. Que esta farinha híbrida possa nos proporcionar um sabor teórico agradável e venha contribuir na mesa da Linguística.

No capítulo 1, apresentamos a região do alto Rio Negro onde está localizado o município de São Gabriel da Cachoeira, a Territorialidade Linguística a partir das calhas de Rio e os povos da Família Linguística Tukano Oriental, apresentando um breve relato do contato entre os Povos Tukano e os não-indígenas. Enfatizamos os efeitos da presença inicial dos salesianos e o processo de deslocamento linguístico, inicialmente das outras línguas da Família Linguística Tukano Oriental para a língua tukano e posteriormente, da língua tukano para a língua portuguesa, deslocamento este executado dentro dos internatos salesianos, refletindo um pouco sobre a política de silenciamento das línguas autóctones sendo levadas à condição de línguas minorizadas.

Também apresentamos um breve relato do uso dos espaços formais de ensino para fazer o caminho de volta com a valorização e a retomada de muitas línguas indígenas, a partir das turmas do Magistério Indígena, culminando com, além da Lei de Cooficialização de três línguas indígenas no município de São Gabriel da Cachoeira, a criação de um Curso de Ensino Superior Indígena que valoriza as línguas autóctones, concedendo ao português, a condição de língua auxiliar, ainda que esta tenha no próprio município de São Gabriel da Cachoeira e em todo Território Nacional, o status de língua oficial, uma vez que é também majoritária e, portanto, dominante.

Refletimos também sobre a situação multilíngue da região do Rio Uaupés e seus afluentes e a razão teórica pela qual optamos por defender que no caso específico dos povos da Família Linguística Oriental, utilizamos o termo Língua Adicional (LA) e não Segunda Língua (L2) para a aquisição do português.

No segundo capítulo, apresentamos a partir de White (2003), as concepções gerativistas sobre aquisição de línguas naturais, o que vem a ser a Gramática Universal (GU) e as hipóteses sobre a aquisição de L2, refletindo sobre o acesso à GU e à L1 neste processo de aquisição da L2/LA. Embora, adotemos aqui o termo LA, a saber, Língua Adicional para o contexto específico de aquisição do português pelos Tukano, no segundo capítulo manteremos o termo L2, sendo fiel aos autores aqui apresentados e que discutem acerca do referido tema. Além destes temas, apresentamos uma breve reflexão sobre a

interlíngua, tomando como ponto de partida o conceito apresentado por Selinker (1972), mas avançando na discussão em White (2003).

No terceiro capítulo apresentamos, à luz da Teoria da Análise do Discurso de Linga Francesa, os conceitos de Língua, Discurso, Materialidade Linguística e Materialidade Discursiva e a relevância desta para a reflexão deste processo de aquisição de português por povos autóctones.

No quarto capítulo, apresentamos alguns aspectos da língua tukano e português, a saber, a classificação e quantidade nominal, ordem dos constituintes e evidencialidade. Escolhemos estes três aspectos das duas línguas em contato, por entendermos que no português utilizado por falantes de tukano como língua nativa, estes três aspectos estão presentes, ou seja, se apresentam efetivamente no português tukano – o portukano.

Nas considerações finais, refletimos se na produção do português como língua adicional os Tukano acessam a GU e à L1 e qual nível de acesso, além de discutirmos à luz da Análise do Discurso, como esta produção na LA se materializa no discurso dos Tukano usuários de português como Língua Adicional.

Escolhemos manter a fidelidade da forma escrita e falada dos alunos da Licenciatura Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável e todos os outros informantes. Pelo mesmo motivo, todas as vezes que fizemos citação de Aikenvald em relação ao rio Uaupés, a escrita será mantida fiel à forma utilizada em seus textos originais, portanto, nas referidas citações apresentaremos Vaupés em lugar de Uaupés que é a forma utilizada em português do Brasil.

1. Alto Rio Negro: O rio de leite onde nascem muitas línguas

A Região da Bacia do Alto Rio Negro, no extremo Noroeste amazônico faz fronteira com a Venezuela e a Colômbia. A referida região é formada por três municípios, a saber, São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos. Estes municípios têm uma população indígena considerável.

Mapa da Divisão Política dos Municípios do Amazonas por Calhas dos Rios



Mapa da Divisão Política – Calha dos Rios do Livro Amazonas em Mapas do Governo do estado do Amazonas publicado em 2016

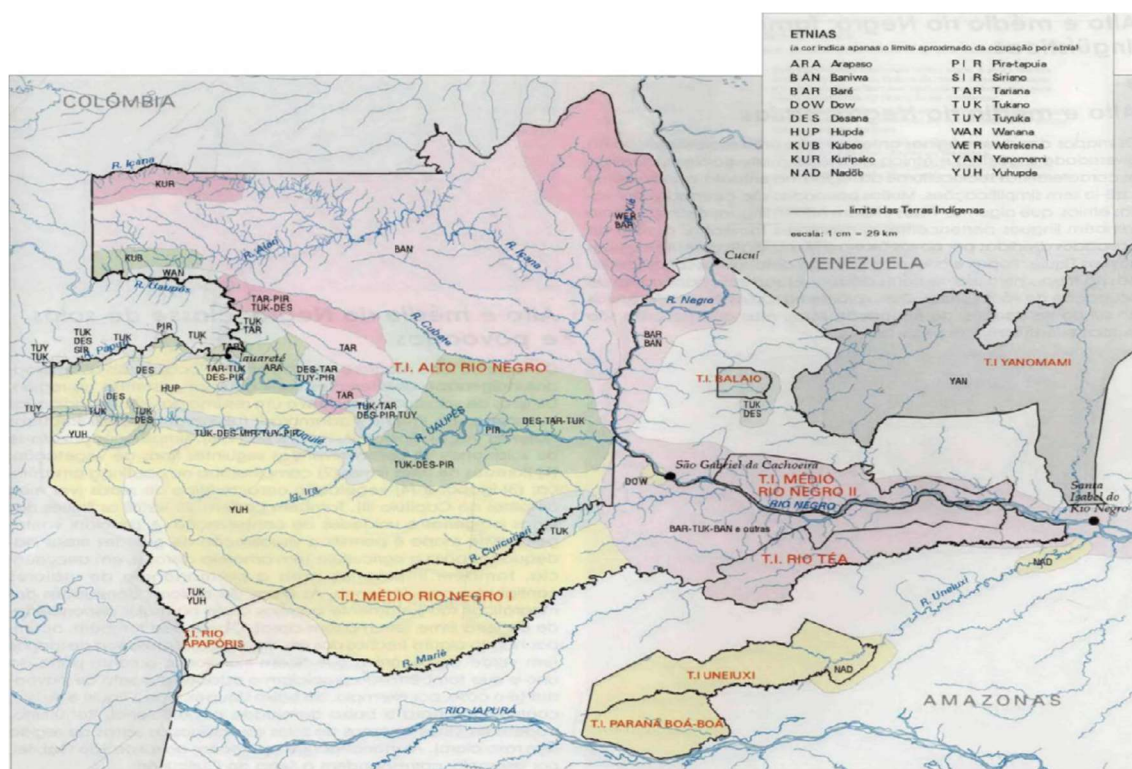
1.1. São Gabriel da Cachoeira – Terra das Línguas

O município de São Gabriel da Cachoeira, localizado a 852 quilômetros de Manaus, capital do estado do Amazonas, está situado às margens do Rio Negro, seu principal rio que em seu alto curso, recebe, pela margem direita, o rio Içana e o Uaupés, formando a região do Alto Rio Negro, no noroeste amazônico brasileiro, na tríplice

fronteira do Brasil, Colômbia e Venezuela. São Gabriel da Cachoeira também é conhecido como Cabeça do Cachorro, porque se observarmos atentamente um mapa do Brasil, poderemos ver a semelhança da cabeça de um cachorro com esta região. Segundo dados do IBGE, no Censo de 2022, São Gabriel da Cachoeira possui uma população de 51.795 pessoas.

São Gabriel da Cachoeira é a região mais plurilíngue do Brasil, com um sistema ecolinguístico de 23 diferentes línguas indígenas pertencentes a cinco famílias linguísticas, a saber, Família Tupi-Guarani (Nheengatu), Família Aruak (Baniwa, Kuripako, Tariano, Werekena) e Makú (Nadëb, Daw, Yuhup, Hupda), Família Yanomami e Família Tukano Oriental (Tukano, Tuyuka, Desana, Wanano, Piratapuya, etc.), assim denominada para diferenciá-la da Família Tukano Ocidental, que estão localizadas na região do Rio Napo, entre as fronteiras entre Colômbia, Equador e Peru.

Mapa temático das Etínias do Alto e médio rio Negro



Fonte mapa-livro POVOS INDÍGENAS DO ALTO E MÉDIO RIO NEGRO uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia brasileira – FOIRN /ISA – MEC/SEF

Na região do Alto Rio Negro, especificamente para os povos da família linguística Tukano Oriental a organização social está baseada na exogamia linguística como regra de matrimônio, portanto, para estes povos, há a obrigatoriedade do casamento com mulher falante de outra língua. Este tipo de regra conduz a indivíduos bilíngues precoces ou, mais

frequentemente ainda, à proficiência em várias línguas, dado que em uma comunidade há falantes potenciais de várias línguas.

1.2 A Territorialidade Linguística no Alto Rio Negro

Faz-se necessário situar nosso leitor a respeito da distribuição das línguas no Território conhecido como Terra Indígena Alto Rio Negro, pelo menos, na parte que compreende o município de São Gabriel da Ccahoeira. Como afirmamos acima, o alto curso do Rio Negro é formado por dois grandes Rios, a saber, Rio Içana e Rio Uaupés.

Ao longo do Rio Içana, podemos encontrar os povos Curipaco, falantes da língua de mesma denominação, e os Baniwa, que no Alto Curso do Rio falam a língua de mesma denominação e os Baniwa que estão localizados no baixo Curso do Rio e são falantes de *nheengatu*, por imposição dos Salesianos que se estabeleceram na Comunidade de Assunção do Içana em 1943, levando, portanto, ao deslocamento linguístico da língua *baniwa*, da família *Aruak* para o *nheengatu*, língua da Família Linguística Tupi-Guarani do Tronco Tupi.

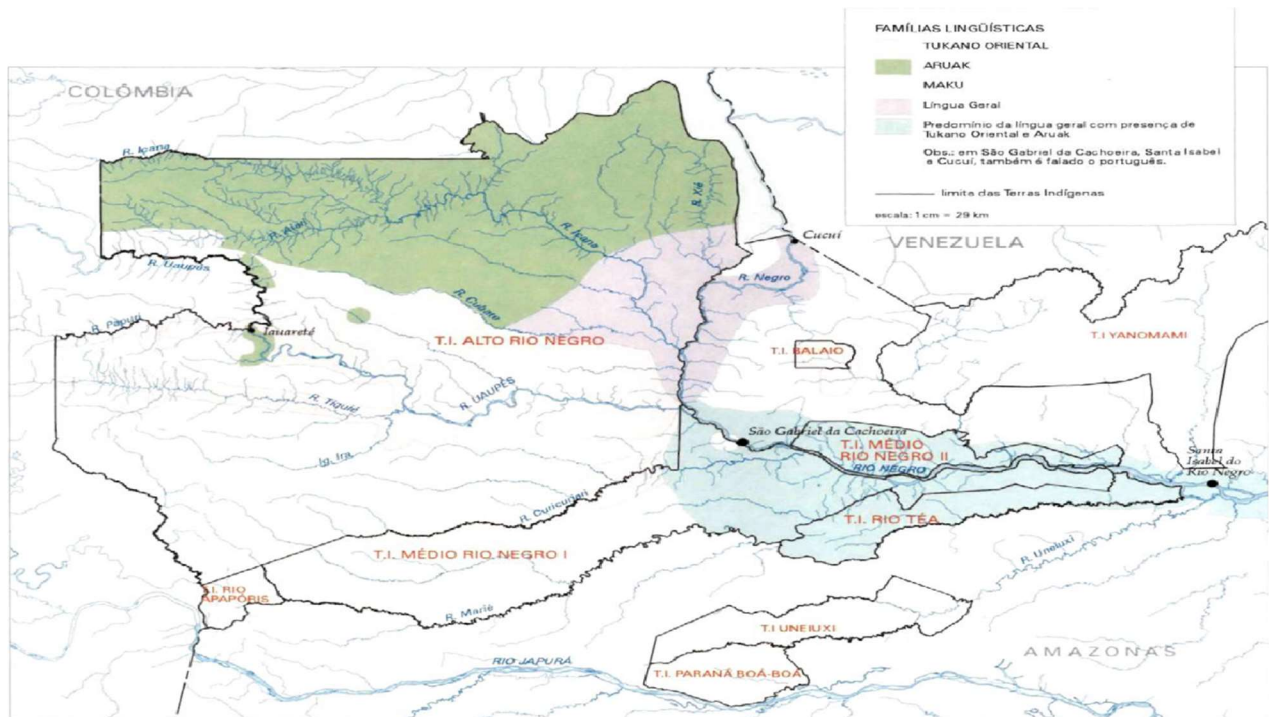
Em todo o curso do Rio Uaupés e seus afluentes, encontramos os povos da Família Linguística Tukano Oriental, a saber, Tukano, Tuyuka, Dessana, Wanano, Piratapuya, Barasana, Makuna, Mirititapuya, Bara, e Kubeo que alguns linguistas classificam como Tukano Central. Além destes povos da Família Linguística Tukano Oriental, também estão localizados no alto Curso do Rio Uapés, os Tariana (auto denominação *Taliasseri*), sendo estes hoje, majoritariamente, falantes de Tukano, embora nas margens do Rio Papuri, afluente do Rio Uaupés, no alto curso deste, encontremos algumas famílias que ainda falam sua língua ancestral, conforme pode ser verificado em Aikenvald (2020) e Neves (2012, p. 238-239).

No alto Curso do Rio Negro, na fronteira do Brasil com a Venezuela, encontramos os povos Baré e no Rio Xié, afluente do Rio Negro, os Werekena, sendo estes povos, atualmente, falantes de *nheengatu*.

Ainda encontramos no Rio Maturacá, os Yanomami que falam línguas desta família linguística.

Para todos estes povos o português é língua não primeira, constituindo-se, muitas das vezes, nem como segunda ou terceira língua, como é o caso de alguns povos da Família Linguística Oriental, pois como dito anteriormente, estes povos são multilíngues, já que os referidos povos praticam a exogamia linguística.

Mapa das Línguas do Alto e Médio Regro



Fonte mapa-livro **POVOS INDÍGENAS DO ALTO E MÉDIO RIO NEGRO** uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia brasileira – FOIRN /ISA – MEC/SEF

1.3 Os Tukano

Os povos da Família Linguística Tukano Oriental estão localizados no rio Uaupés e seus afluentes, a saber, rio Tiquié, rio Papuri, rio Querari e outros rios menores. O grupo mais populoso é o povo Tukano.

Como característica comum aos povos da família Tukano Oriental, podemos observar a classificação étnica patrilinear, ou seja, quem determina a identidade dos filhos é o pai. Assim, se um homem Tuyuca casa com uma mulher Makuna, seus filhos serão Tuyuca e, segundo Ramirez (1997), serão falantes nativos da língua do pai e bilíngues passivos na língua da mãe, na medida em que, compreenderão o que dizem suas mães em suas próprias línguas, no entanto, não falarão as línguas de suas mães. Todavia, atualmente, nem sempre esta é a realidade linguística encontrada na calha do Rio Uaupés e seus afluentes, pois, percebemos que há o predomínio da língua tukano sobre as demais línguas, caracterizando o deslocamento linguístico das demais línguas da família Tukano

Oriental para a hegemonia da língua tukano, assumindo assim, a condição de língua franca na região.

A organização social das comunidades Tukano é baseada na residência virilocal, na medida em que, após o casamento, a mulher se muda para a comunidade do marido. Portanto, uma determinada comunidade terá uma população majoritariamente masculina pertencente a uma determinada etnia e mulheres adultas de várias etnias diferentes, oriundas de diversas comunidades da região do rio Uaupés e seus afluentes.

Segundo Meira (2017, p. 45-47), as regras de parentesco se estabelecem pelo casamento preferencial com a prima cruzada bilateral, portanto, cada comunidade se constitui de vários homens agnaticamente relacionados e mulheres de outros grupos linguísticos. No entanto, Meira (*op.cit*) chama atenção para o fato de que há comunidades “misturadas”, isto é, formada também por homens de outros grupos linguísticos, contrariando, portanto, a norma tradicional dos casamentos exogâmicos.

A língua mais falada na região do Rio Uaupés é a língua tukano, pois muitos povos da Família Tukano Oriental deixaram de falar suas línguas nativas e passaram a utilizar somente o tukano em seu cotidiano, passando a ser, portanto, a língua tukano, língua étnica de alguns povos da Família Linguística Tukano Oriental. Além desse fato, outros povos indígenas da região também passaram a utilizar a língua tukano, entre estes estão os Tariana (família linguística Aruak) e os Hupda (família linguística Makú).

1.4 A presença dos Tukano na região do Rio Uaupés

Os povos da Família linguística Tukano Oriental já estão na região do Rio Uaupés desde o período em que os portugueses invadiram o Brasil, segundo Neves (2012), há registros arqueológicos e linguístico desta ocupação, conforme descrito em Neves (2012, p. 238-239):

No início do século XV o Papuri e o médio Uaupés já eram ocupados por grupos da família linguística Tukano há centenas de anos, tempo suficiente para a ramificação do cubeo, como uma língua muito diferente no âmbito da família Tukano. O médio Uaupés, no seu curso inferior, era ocupado pelos Wanano e no seu curso superior pelos Cubeo. Nessa época o Pira-Tapuia e o

wanano não eram línguas distintas [...]. O rio Papuri é a área de ocupação ancestral da maioria dos Tukano. No século XV, alguns desses grupos não eram linguisticamente diferenciados como o são hoje [...]. Naquela época, os princípios da aliança matrimonial através de casamentos preferenciais com primos cruzados, já estavam em prática [...]. A abdução de mulheres devia ser também uma prática comum, constituindo uma causa importante de conflitos armados. A ocorrência periódica de conflitos armados, juntamente com a necessidade de defesa contra os ataques dos Baniwa do Içana, levaram à construção de aldeias protegidas por trincheiras armadas com cercas de madeiras afiadas. Alguns desses povoados não foram ocupados por longos períodos, mas apenas por motivo de defesa em tempos de guerra. A região interiorana, entre os principais rios, já era ocupada pelos Maku [...]. Essa era, no entanto, uma interação dinâmica sendo que alguns grupos Maku se incorporavam entre os Tukano como *sibs* de baixa hierarquia. O baixo Uaupés e o baixo Tiquié eram etnicamente mais heterogêneos, uma vez que eram ocupados por grupos Tukano e Arawak [...]. A presença Arawak crescia no baixo Uaupés, em direção ao Negro, ao ponto de, ao longo do próprio Negro, não haver grupos Tukano [...]. Nesta época, as outras partes da bacia do alto rio Negro – os rios Negro, Içana, Xié e Guainía – eram ocupadas por diferentes grupos Arawak há centenas de anos.

Portanto, quando os invasores europeus chegaram à região do Alto Rio Negro e seus afluentes, os povos da família linguística Tukano Oriental e outros povos como os da família linguística Aruak já habitavam na referida região.

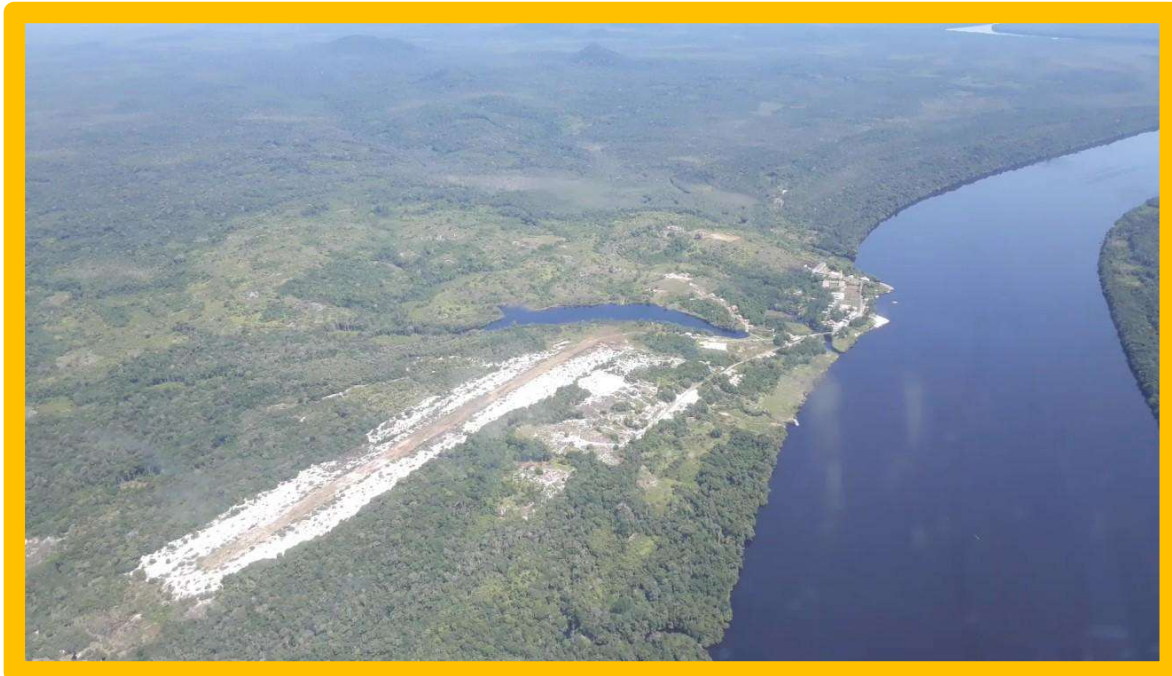
O Distrito de Taracuá, localizado às margens do Biáxo Rio Uaupés², possui uma organização social em que a virilocalidade é Tukano, ou seja, os homens são Tukano e as mulheres pertencem a vários povos da Família Linguística Tukano Oriental, além de mulheres do povo Tariana³. Portanto, podemos afirmar que a língua predominante

² O rio Uaupés, como chamamos no Brasil, tem aproximadamente de 1.375 km de extensão. Serve de fronteira com a Colômbia onde é chamado de Vaupés.

³ O povo Tariana, classificado como pertencente à Família Linguística Aruak, atualmente é usuário de tukano e possui poucos falantes da língua tariana.

utilizada no Distrito de Taracua é a língua Tukano. Taracua é um nome na língua nheengatu e significa ‘formiga branca’.

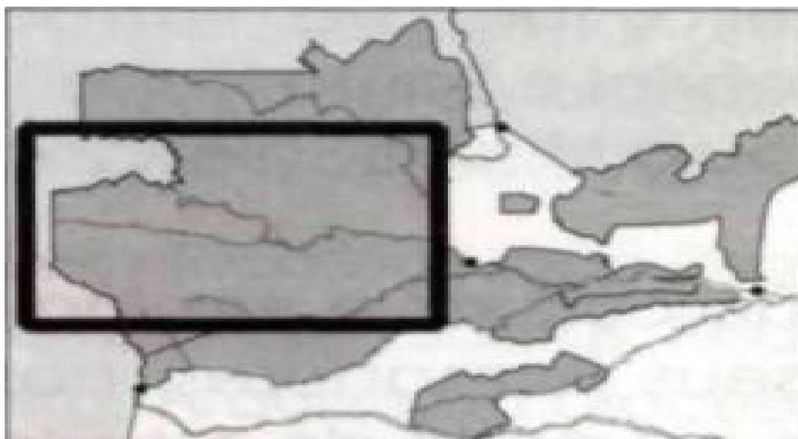
Distrito Indígena de Taracua



Vista Aérea de Taracua no Baixo Rio Uapés

O Distrito de Taracua juntamente com o Distrito de Yauareté (Médio Rio Uaupés) e Pari Cachoeira (Alto Rio Tiquié) formam o que é conhecido na região como o Triângulo Tukano.

Mapa do Rio Uaupés



Fonte mapa-livro POVOS INDÍGENAS DO ALTO E MÉDIO RIO NEGRO uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia brasileira – FOIRN /ISA – MEC/SEF

1.5. A presença dos não indígenas na região do Rio Uaupés - O Período do Extrativismo – As relações de patronato

Segundo Meira (2017, p. 89), a presença de não indígenas no extremo noroeste amazônico remonta ao século XVII, portanto, anterior à elevação do Amazonas a categoria de Província, que só ocorreu em cinco de setembro de mil oitocentos e cinquenta no século XIX.

Inicialmente, o europeu se valeu dos povos indígenas da região como mão de obra escrava para o trabalho de extrativismo e posteriormente como mão de obra escrava nos seringais da região.

No início do processo colonial foram sendo descobertas pouco a pouco pelos europeus aquilo que denominavam “drogas do sertão”, ou seja, produtos extraídos da fauna e flora amazônicas, geralmente já conhecidos dos indígenas, para fins múltiplos e que tinham mercado tanto na própria colônia, em Belém e São Luís, quanto nos países europeus. (Meira 2017, p. 96).

Vale ressaltar que, no uso de mão de obra indígena como escrava se dá, sobretudo por meio do sistema de aviamento, que consiste em estabelecer uma relação de dependência econômica entre o “patrão” e o “empregado” a partir de uma dívida deste em relação ao primeiro, na medida em que, o “dono do seringal” fornece ao empregado/explorado todo o material necessário ao desenvolvimento do trabalho, além de mantimentos para o “sustento” do trabalhador em seu local de trabalho.

Importante destacar que os preços dos produtos fornecidos pelo “patrão” eram superfaturados, estabelecendo assim, a dependência econômica entre o explorado e seu explorador.

A respeito desta exploração Caldas (2017, p. 2), declara que “os povos indígenas foram explorados pelos comerciantes, forçados a trabalhar sem pagamento”. Outra consequência desta situação de exploração destacado por Caldas (op. cit), é o esvaziamento de muitas comunidades indígenas do rio Uaupés:

Isto deu início a uma migração forçada, sobretudo, dos Tukanos, Dessano e Tariano que foram transportados pelos comerciantes desde o alto Waupés, para trabalharem nos seringais do rio Negro. (Caldas 2017, p. 2 e 3).

Esta relação de exploração também contribuiu para o enfraquecimento das línguas indígenas na região, na medida em que, nos locais de exploração da mão de obra indígena, era obrigatório o uso da língua portuguesa, em detrimento das línguas autóctones.

Segundo (Orlandi 2007, p. 81), “essa situação corresponde a uma forma direta e sem sutilezas da política do silêncio, ou melhor, do silenciamento”, na medida em que “se obriga a dizer “x” para não dizer “y””, ou seja, as línguas minorizadas são abandonadas por imposição do Estado que obriga ao uso exclusivo da língua nacional/dominante/oficial/majoritária.

1.6. Os Salesianos – o período dos internatos ou a desterritorialização das línguas

Os salesianos começaram a se instalar no Alto Rio Negro no início do século XX, a partir de 1915. Ao chegar na região, construíram escolas com sistema de internato e iniciaram o processo de educação escolar. Além do internato construído na sede do município de São Gabriel da Cachoeira (1915), também construíram internatos em Iauareté (1916), em Taracua no baixo Rio Uaupés (1923), no médio rio Uaupés, Pari-Cachoeira (1943) no alto rio Tiquié, e em Assunção do Içana no rio Içana (Rezende 2007, p. 158). Os internatos salesianos também foram implantados em Santa Isabel do Rio Negro em 1950.

De acordo com Costa (2021, p. 9), o sistema escolar de internato resultou em prejuízos familiar, cultural, social e linguístico, na medida em que “essa segregação familiar e sociocultural visava afastá-los da influência dos grupos de origem”, na tentativa de transformar as crianças indígenas da região, em “cristãos e indivíduos civilizados”, inculcando em suas mentes juvenis valores e costumes do universo não indígena, uma vez que, o ensino nos internatos salesianos era organizado com base nos conhecimentos do mundo cristão ocidental, ficando de fora da escola, portanto, todos “os conhecimentos

culturais das populações indígenas” (Costa 2021, p. 14). A esta escola Resende se refere como escola de modelo ocidental (Rezende 2007, p. 155).

Na região do Rio Uaupés e seus afluentes, inicialmente, os salesianos toleraram o uso da língua tukano em detrimento do uso das demais línguas da Família Linguística Tukano Oriental. O relato de Rezende (Rezende 2007, p. 167), descreve muito bem a realidade dos internatos à época:

“Conto a minha experiência de internato que, com certeza, é compartilhada por vários indígenas de minha geração. Certo dia do mês de março de 1970, meu pai me levou para a missão salesiana para eu começar estudar. Este dia marcou profundamente a minha história. O choque da primeira hora aconteceu com relação à língua tuyuka. Chegando ao dormitório, quando falei em tuyuka com meus colegas da aldeia (Onça-Igarapé), eles me disseram que não era mais para falar tuyuka, só tukano. Uma mudança inesperada e rápida. Como fica uma criança com nove anos incompletos, sendo proibida de falar a única língua que sabe falar? Sofri para aprender outra língua (tukano), mas aprendi. Dava-me vontade de fugir para a aldeia, voltar para a casa de meus pais, mas se fizesse isso não conseguiria, pois eu era apenas uma criança. Mesmo que eu conseguisse, o meu pai me traria de volta no dia seguinte e eu passaria vergonha na frente de mais de duzentos alunos. Caso meu pai me acolhesse em casa e não me deixasse mais voltar para o internato, ele ficaria privado dos bens oferecidos pela missão salesiana. Ainda mais que o meu pai era catequista, responsável pela animação espiritual da comunidade, escolhido e estimado pelos salesianos. Desta forma a minha permanência no internato favorecia o meu bem e o bem de meus pais”. (Rezende 2007, p. 167).

A estrutura escolar e a política de ensino dos internatos salesianos geraram um deslocamento linguístico de diversas línguas da Família Linguística Tukano Oriental para uma única língua indígena, a saber a língua tukano, que a partir de então, passa a ser

utilizada como língua franca na região. A partir de então, ocorre na calha do Rio Uaupés o processo de hegemonização da língua tukano, tal processo de deslocamento linguístico é chamado por muitos indivíduos da região de “tukanização”. A respeito disso Sorensen (1967), observa que a língua tukano funciona como língua franca ao longo do Rio Uaupés e seus tributários:

The area of multilingualism coincides largely with the area in which the Tukano tribal language is a lingua franca. This area can be roughly defined as the Vaupés River and its tributaries. (The Vaupés flows into the Rio Negro, which in turn flows into the Amazon.). (SORENSEN, 1967, p. 670).⁴

Adotamos aqui o conceito de língua franca estabelecido pela UNESCO em 1953, quando definiu Língua Franca como “[...] which is used habitually by people whose mother tongues are different in order to facilitate communication between them.” UNESCO (1953, p. 46)⁵.

Portanto, podemos afirmar que uma língua é franca quando é usada como meio de comunicação entre povos falantes de línguas vernáculas que não são mutuamente inteligíveis. E esta é a realidade dos povos originários da Calha do Rio Uaupés, falantes de línguas diferentes, mas que utilizam a língua tukano como língua de comunicação entre eles.

Segundo Mattoso Câmara (citado Orlandi & Souza 1988, p. 28), “o espírito que favorece a criação das chamadas línguas francas” é o “estudo da língua com objetivos utilitários, ou seja, estuda-se a língua com intuítos claros de evangelização do povo indígena.

Embora, saibamos que a presença dos salesianos em Comunidades Indígenas tenha sim um objetivo evangelizador, não podemos afirmar categoricamente que a eleição do tukano como língua franca nos internatos salesianos para os diversos povos indígenas

⁴ A área do multilinguismo coincide em grande parte com a área em que a língua tribal Tukano é língua franca. Esta área pode ser definida aproximadamente como o rio Uaupés e seus afluentes. (O Uaupés deságua no Rio Negro, que por sua vez deságua no Amazonas.).

⁵ [...] que é utilizado habitualmente por pessoas cujas línguas maternas são diferentes para facilitar a comunicação entre elas.”. UNESCO (1953, pág. 46).

da calha do Rio Uaupés tenha sido estratégica para a evangelização dos referidos povos. Mas, podemos inferir que tenha sido este o objetivo.

É importante destacar as consequências sociolinguística desta intervenção salesiana, em relação ao uso da língua tukano na calha do Rio Uaupés, conforme afirma Aikenvald (2020: 27), na medida em que, os efeitos desta ação dos salesianos iniciada nos anos 1920, foram exibidas em indivíduos da referida região, nascidos a partir dos anos 1940, uma vez que, já nasciam como falantes nativos de tukano.

Faz-se necessário esclarecer que, atualmente, em contextos situacionais de uso em que só estão presentes falantes de tukano, mesmo sendo estes falantes de outras línguas da família linguística Tukano Oriental, a saber, tuyuka, kotíria, dessana, waikaha'na etc, a língua tukano será a língua utilizada a fim de facilitar a comunicação entre estes falantes de tantas outras línguas, portanto, será a língua franca entre estes. No entanto, quando estes mesmos indivíduos estiverem em contextos situacionais de uso em que houver falantes de português, o português passará a ser a língua franca deste evento comunicativo a fim de facilitar a comunicação entre todos os presentes.

A partir da década de 1970, as escolas salesianas impuseram não somente o ensino da língua portuguesa, mas também o uso exclusivo da referida língua em todos os contextos situacionais de uso no internato. A partir de então, nos internatos salesianos foi proibido o uso de todas as línguas indígenas da região, inclusive a língua tukano, segundo Rezende (2007 p. 168):

“Em 1973 veio mais outro choque, não somente para mim (Tuyuka), mas para todos os alunos internos de todas as etnias: Tukano, Desano, Barasano etc. O sofrimento era para todos, pois não podíamos mais falar línguas indígenas, nem tukano, somente a língua portuguesa (três anos). Nós não sabíamos falar o português! Como vamos falar? Se alguém falasse alguma palavra em língua indígena, já recebia castigo. Os castigos mais comuns eram ficar sem almoço, sem a janta, sem o mingau da manhã, rachar/carregar lenha na hora do almoço, na hora da janta etc. Se falássemos a língua indígena de noite, ficávamos em pé ao lado da rede. Se falássemos durante o tempo dos trabalhos, o castigo era ficar mais tempo enquanto outros iam

embora. Se fosse durante o tempo de estudo, ficar em pé para estudar. Se o nosso pai chegasse no dia de nosso castigo, não podíamos nem conversar com o pai e nem receber aquilo que ele trazia, geralmente era comida (peixe, carne...). Este castigo foi mais pesado. Assim nos ensinaram a falar a língua portuguesa, símbolo do ‘progresso’ e da ‘civilização’. Neste contexto quem aprendia a falar o português já se considerava ‘branco’ e quem não aprendia, era considerado ‘índio’! Nós fomos incorporando essa mentalidade, até o ponto de acreditar que o estudo e a língua portuguesa nos tornariam ‘brancos’ (deixaríamos de sermos índios)”.

Segundo Costa (2021, p. 14), a proibição do uso das línguas autóctones e o uso impositivo da língua portuguesa ocorreu porque a “visão etnocêntrica dos salesianos à época era a de que as línguas indígenas eram um obstáculo ao aprendizado da língua portuguesa”. Creio que há também outras razões para tal proibição, entre estas a de desagregação dos grupos linguísticos, com o objetivo claro de desarticulação étnica e política. Além disso, a imposição do uso exclusivo da língua nacional facilita, não somente o controle social, mas também arregimentar mão de obra barata e, por que não dizer escrava.

A imposição da língua portuguesa nos internatos salesianos foi realizada sob muita violência psicológica e física, tais como privação de sono e alimentos, castigos pesados como ficar exposto ao sol realizando trabalhos pesados, lavar a roupa suja dos padres etc. Muitos egressos dos internatos expõem toda a violência que sofreram (Paiva 2014, p. 3):

A vida das crianças no internato era marcada por um exigente e disciplinas extremos [...] era expressamente proibido o uso da idiomas indígenas, e eram empregados castigos tais com a palma de qualquer corpo da pessoa [...] não podia tomar banho ao acordar e nem comia e nem tomava café. Nesse período de maior dominação das missões dos salesianos entre os grupos Tukanos do Waupés, na época do internato que os crianças que iam

para missão eram obrigadas a abandonar seu lugar de origem e sua família.

A imposição do português nas escolas salesianas restringiu o uso das línguas indígenas aos ambientes sociais de uso onde os salesianos não conseguiam dominar, ou seja, as línguas autóctones eram usadas em ambientes domésticos nas comunidades indígenas, a saber, casa, pescarias, caça, roça, casa de farinha e festas.

Esta imposição de ensino e uso exclusivo da língua portuguesa nos internatos salesianos tenta estabelecer a hegemonia da língua nacional - “língua dominante” - em detrimento das línguas indígenas – “línguas dominadas”. Segundo Hamel (1988: 45):

“La transformación de la base interpretativa de una cultura consiste sobre todo en una ruptura o, por lo menos, modificación cualitativa de la relación entre el lenguaje y la experiencia cultural acumulada. En la medida en que una política del lenguaje prescribe qué patrones lingüísticos y qué lengua de deben usar en una determinada situación, interviene en las formas de percepción y apropiación de experiencias socioculturales. En este sentido, una política que regula los usos y propiciade facto el desplazamiento de una lengua minoritaria puede llevar a que los miembros de esta minoria se vean forzados a utilizar un código de enunciados incompresibles para ellos; [...]”.

Souza (2021 p. 142 e 143), refletindo acerca da relação assimétrica entre a língua nacional e as línguas indígenas, classifica esta política linguística de silenciamento das línguas indígenas, observando que esta prática está presente em todo o território nacional desde o século XVIII:

“Já apontamos que uma das causas para o silenciamento das línguas indígenas está, desde o século XVIII com Pombal, na imposição do português – língua de dominação – como língua franca e de comunicação no dia a dia em nosso território. Há historicamente, enfrentamentos, confronto entre povos e o colonizador, e não de contato, afirmação que sedimenta nossa

reflexão pela ordem do discurso, e não no campo da afetação entre línguas”.

Com base em Orlandi (2007), para quem o silêncio não fala, mas significa, podemos entender que no referido contexto de contato linguístico, o silenciamento se dá para reificar e consolidar a relação entre dominador (salesianos) e dominados (crianças indígenas) que neste processo de dominação sofrem a violência linguística ao terem cerceado o direito de uso de suas línguas nativas por meio do silenciamento que se dá a partir “da retórica da dominação e opressão” (Orlandi 2007, p. 29).

Portanto, podemos observar que a política de silenciamento das línguas indígenas e deslocamento linguístico das referidas línguas para o português como língua de dominação, embora não seja de uso exclusivo dos salesianos, foram muito bem utilizadas por estes em seus internatos implantados não somente na calha do Rio Uaupés, mas em toda região do Alto Rio Negro.

Costa (2021), afirma que o uso da língua portuguesa era obrigatório, sendo tolerado o uso da língua tukano somente pelos alunos novatos que “passavam a maior parte do tempo em silêncio, pois não dominavam a língua portuguesa”, uma vez que a referida língua era incompreensível aos novos alunos falantes de suas línguas étnicas. No entanto, passado algum tempo, os alunos ingressantes eram obrigados a usar a língua dominante, a saber, o português.

Conforme descrito anteriormente, era obrigatório o uso do português como língua exclusiva de comunicação em detrimento das demais línguas faladas na região, conforme estabelece Orlandi (2007, p. 81) tal “situação corresponde a uma forma direta e sem sutilezas da política do silenciamento, na medida em que se obriga a dizer “x” para não dizer “y””.

Esta relação de sobreposição da língua nacional/dominante/majoritária sobre as línguas autóctones é acima de tudo, estabelecida com o intuito de silenciamento linguístico, o que significa o silenciamento da identidade étnica, na medida em que a língua nossa primeira é o que nos constitui desde a infância. Por conseguinte, o que de fato era proposto aqui, no dizer de Orlandi (1999), era “o apagamento público de sua língua “materna”” na medida em que para a Teoria do Discurso, prossegue Orlandi (op. cit), sujeito e sentido constituem-se ao mesmo tempo. Portanto, para o sujeito, neste caso

específico as crianças internas nas Escolas Salesianas, era o afastamento de sua base estrutural fundante como sujeito.

Com isso, podemos afirmar, com base na Teoria do Discurso que o deslocamento linguístico é uma violência simbólica pois tal ação do Estado afasta o sujeito das suas instâncias fundadoras, comprometendo a relação deste sujeito com seu mundo originalmente representado e constituído por sua língua nativa

A respeito deste fato, Hamel (op. cit), chama atenção de que o deslocamento linguístico se dá de maneira mais significativa na medida em que um discurso, inicialmente, incompreensível na língua dominante torna-se compreensível porque os membros dos grupos minoritários vão adotando as formas de apropriação da experiência social inerentes a eles.

Esta política de ensino de línguas nas escolas salesianas na região do Rio Uaupés e seus afluentes criou uma situação linguística de multilinguismo assimétrico que, Segundo Clyne (1997), ocorre quando umas das línguas em contexto multilíngue possui um *status* mais alto e prestigiado que as demais línguas envolvidas:

One can differentiate between symmetrical multilingualism, where all the languages have equal status, and asymmetrical multilingualism, where one at least of the languages has more status than the others.⁶

O inverso dessa situação de contato linguístico seria se todas as línguas em situação de contato possuísem o mesmo status, teríamos assim um multilinguismo simétrico. Portanto, o que temos hoje na região do Rio Uaupés e seus afluentes é um deslocamento linguístico de diversas línguas da família Linguística Tukano Oriental para o tukano como língua franca na região, mas ainda sendo uma língua menos prestigiada em diversos contextos situacionais de contato, sobretudo em relações institucionais e oficiais, criando assim uma relação assimétrica de contato linguístico entre português (língua prestigiada) e tukano (língua minorizada).

⁶ Pode-se diferenciar entre o multilinguismo simétrico, onde todas as línguas têm estatuto igual, e o multilinguismo assimétrico, onde pelo menos uma das línguas tem mais estatuto do que as outras.

Convém ressaltar que o multilinguismo presente na região do Rio Uapés e seus afluentes caracteriza-se como, além de assimétrico também como unilateral, na medida em que somente os falantes das línguas minorizadas são obrigados a utilizar a língua majoritária, neste caso específico o português. No entanto, os falantes da língua majoritária, a saber, o português, não são obrigados a fazer uso das línguas minorizadas em nenhum contexto situacional de uso. Por isso, o caracterizamos como multilinguismo assimétrico e unilateral.

Uma língua pode ser considerada minorizada quando esta é uma língua natural tradicionalmente falada por grupos de pessoas que residem em um país que tem como língua oficial uma língua diferente da língua destes grupos, sendo, portanto, estes grupos usuários da língua nacional e falantes de suas línguas étnicas.

Entendemos que Língua minoritária se refere à demografia relativa de um idioma, às dimensões numéricas de uma comunidade linguística. Pode haver línguas minoritárias com estatuto de oficiais ou não. Língua minorizada é qualquer língua que, dividindo o espaço geográfico com outra ou outras, tem alguns de seus usos restringidos.

Segundo Calaforra (2003), uma comunidade linguística pode ser considerada minorizada quando apresenta principalmente as seguintes características: (1) normas sociais restritivas em relação ao próprio uso, ou seja, sua língua não pode ser usada em determinados ambientes; (2) bilinguismo unilateral dos membros dessa comunidade, pois a comunidade linguística minorizada utiliza, além de sua própria língua a língua majoritária ou dominante, porém os membros da comunidade linguística majoritária, não são obrigados a utilizar outra língua além de sua própria língua, mantendo portanto, seu monolingüismo. (CALAFORRA, 2003, p. 2). A esta relação de contato linguístico Calaforra descreve como “impotência linguística” na medida em que “o uso da língua minoritária é reduzido a ser um “direito de seus falantes, em vez de servir às funções sociais de uma língua existente”, ou seja, a língua minorizada tem seu uso restringidos a ambientes familiares e domésticos, não tendo, portanto status de língua socialmente referendada, discriminado seus falantes, uma vez que fazem uso destas línguas limitando o acesso de seus falantes ao capital simbólico e material, somente dados aos falantes da língua majoritária/dominante (CALAFORRA, 2003, p. 4).

A partir desta reflexão, concordamos com Souza (2021, p. 142-143) que estabelece a distinção entre usuário e falante de língua, no contexto situacional de contato linguístico entre o português e as línguas indígenas, esclarecendo que os povos indígenas se tornam usuários do português e não falantes, quando narra o discurso de um Baré no

momento do ingresso como aluno do Mestrado em Linguística no Museu Nacional se identifica como pertencendo ao povo Baré e falante de nheengatu como língua materna.

“Assim, dentro de um processo claro de resistência, os povos indígenas são usuários do português – e não falantes – e passamos a entender o português como língua franca”. (Souza, 2021, p. 143).

A respeito desse deslocamento linguístico, podemos refletir com base em Deleuze e Guattari (2002, p. 30), que “pessoas vivem em uma língua que não é delas”, ou seja, há muitas pessoas e na realidade de muitos povos indígenas cuja existência se dá não em suas línguas ancestrais, mas na língua do dominador ou em outras línguas de povos indígenas que vivem em seu entorno, portanto, são pessoas que vivem com uma língua emprestada. Lamentavelmente, há muitas línguas da calha do Rio Uaupés que foram silenciadas.

Souza (*op.cit.*), explica que desde a política impositiva da língua portuguesa implantada por Pombal no século XVIII, o Estado obriga os povos indígenas ao uso do português como língua franca e de dominação, sendo uma das causas do silenciamento das línguas autóctones. Com isso podemos afirmar que o português se configura como uma língua utilizada pelos povos da Família Linguística Tukano Oriental, não necessariamente falada por eles.

Portanto, podemos afirmar que os povos da Família Linguística Tukano Oriental são falantes nativos de suas línguas étnicas (dominadas, minorizadas), no entanto, são usuários de português (língua dominante, majoritária). E também podemos refletir com Souza que esta relação assimétrica de bilinguismo unilateral tornam as línguas autóctones do Rio Uaupés minorizadas, na medida em que os agentes de Estado e outros atores sociais contribuem para a política de silenciamento das referidas línguas.

Embora a tentativa de impor o monolinguismo em português à força, a diversidade linguística não se submeteu à língua nacional, mas como resultado da resistência etno-cultural e linguística ainda podemos encontrar em São Gabriel da Cachoeira a região mais multilíngue do Brasil. (Sorensen & Arthur, 1983).

E aqui retornamos a Orlandi (2007, p. 29), quando esclarece que a dimensão política do silêncio pode ser considerada também na retórica do oprimido por meio da

resistência, ou seja, apesar de toda opressão para deixar o uso da língua nativa, os povos da Família Linguística Tukano Oriental continuam falando algumas de suas línguas nativas. Mesmo que algumas já não sejam mais faladas, ainda há algumas que resistem, entre estas a própria língua tukano, falada em todo o curso do Rio Uaupés e seus afluentes.

Atualmente, na calha do Rio Uaupés e seus afluentes, todos os povos da Família Linguística Tukano Oriental são falantes de Tukano, além de muitos destes povos serem falantes de suas línguas nativas, além do fato de que alguns povos que já não faziam uso de suas línguas nativas em seus contextos situacionais de uso em suas comunidades, estão retomando o uso destas línguas no cotidiano destas comunidades.

Temos como exemplo exitoso desta retomada de uso da língua nativa, o caso dos Tuyuka, na região do Tikié (afluente do Uaupés), que estavam deixando de falar a língua tuyuka e por decisão política do povo, desenvolveu atividades de valorização e promoção da língua tuyuka em todos os ambientes sociais de uso da língua, sobretudo na escola, como podemos verificar em Barbosa & Nogueira (2023, p. 68) “Chegando lá, nos deparamos com uma escola indígena Tuyuka, que já tinha uma estrutura em que funcionavam salas de aula e com professores ensinando em língua Tuyuka”.

Hoje, todos os Tuyuka são falantes fluentes de tuyuka, mesmo fazendo uso da língua tukano em situações interação com outros povos falantes de tukano.

Portanto, podemos afirmar que na calha do Rio Uaupés, apesar de todas as tentativas de silenciamento das línguas originárias, ou seja, a tentativa de apagamento das línguas minorizadas, verificamos a resistência destes povos que persistem e insistem em serem falantes de suas línguas ancestrais.

Além disso, as escolas da região do Rio Uaupés fazem uso da língua tukano como língua de instrução e nas comunidades Tuyuka, todo o processo de ensino-aprendizagem é realizado em língua tuyuka, ocorrendo o mesmo com as Comunidades Kotíria.

No Distrito de Taracúá, onde ocorrem as aulas da Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável, a Educação Escolar Indígena é conduzida desde a sala de aula até a direção da escola por professores indígenas falantes de tukano como língua étnica e de português como língua adicional, portanto, podemos afirmar que os professores e demais funcionários da escola Sagrado Coração de Jesus no Distrito de Taracúá são bilíngues tukano-português.

Faz-se necessário destacar que o processo de valorização dos professores e gestores autóctones começou no início dos anos 2000, a partir das reuniões do Movimento de Professores Indígenas do Estado do Amazonas e Roraima.

1.7. Magistério Indígena – A reterritorialização das línguas

Em 1998, a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, por meio da Gerência de Educação Escolar Indígena, inicia primeira turma do Magistério Indígena em São Gabriel da Cachoeira. Este curso contou com apoio de diversas instituições, entre elas, o Instituto Socioambiental (ISA) e Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL). Muitos profissionais destas organizações colaboraram como assessores do Curso de Magistério Indígena.

No referido Curso, adotou-se a partir dos pressupostos legais estabelecidos na Constituição Brasileira e Art. 210 da Resolução 03/99 do MEC, que estabelece o direito de instrução em Língua Materna aos povos indígenas, as línguas indígenas tinham espaço na sala de aula, durante todo o processo de formação dos professores indígenas.

Em uma das etapas do Curso, em uma discussão linguística, surgiu a ideia de se propor à Câmara Municipal de São Gabriel da Cachoeira uma Lei que tornassem cooficiais as três línguas mais faladas na região, a saber, Baniwa, Tukano e Nheengatu. Após uma grande discussão, a ideia foi formulada no Magistério Indígena e com o apoio da Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro (FOIRN), o projeto de Lei foi apresentado à Câmara Municipal de São Gabriel da Cachoeira (Silva, 2013). Em 11 de dezembro de 2002, a Câmara Municipal de São Gabriel da Cachoeira cooficializou o uso das línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa, junto com a língua portuguesa, sendo esse o primeiro município no Brasil que teve línguas indígenas cooficializadas (Melgueiro, 2012).

O Curso de Magistério Indígena II deu continuidade à política linguística estabelecida no Magistério Indígena I, e iniciou o processo de discussão de um Curso Superior Indígena que pudesse dar continuidade à Metodologia de Ensino e Política de valorização das Línguas cooficiais iniciada no Magistério Indígena.

1.8. Licenciatura Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável – A Consolidação da Territorialização das Línguas Tukano

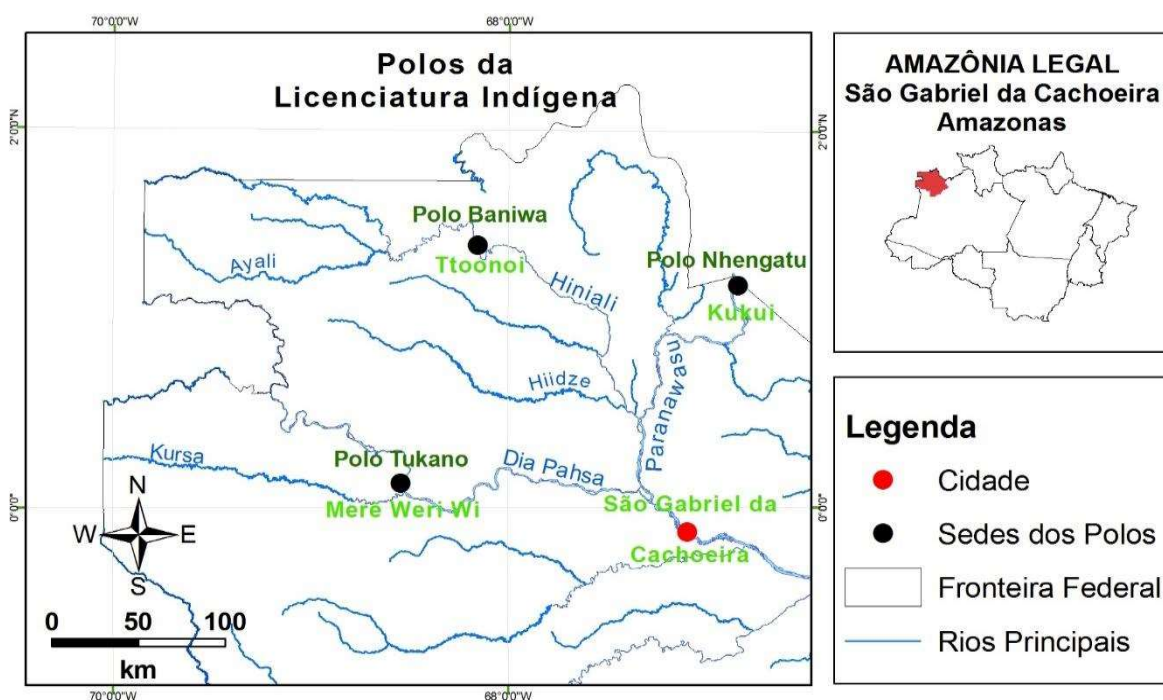
Conforme afirmamos acima, nas turmas I e II do Magistério Indígena deram início à discussão acerca de um curso superior indígena nos moldes do que fora o Magistério Indígena. A ideia foi para além do espaço da sala de aula, e em Assembleias e reuniões

da FOIRN, tornou-se ponto de pauta. Portanto, o Curso de Licenciatura Indígena em Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável foi proposto com o apoio e participação de estudantes indígenas, professores indígenas, lideranças indígenas, movimento indígena, assessores e colaboradores do Magistério Indígena, professores da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Secretaria Municipal de São Gabriel da Cachoeira e Secretaria Estadual de Educação e Qualidade do Ensino. Portanto, podemos afirmar que o referido Curso foi amplamente discutido com as comunidades indígenas e demais instituições no período de 2005 a 2009.

O curso de Licenciatura Indígena em Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável em São Gabriel da Cachoeira, dentro da Terra Indígena Alto Rio Negro de é regular, com ingresso bianual e é organizado de acordo com a territorialidade linguística.

Portanto, a cada dois anos, são oferecidas 120 vagas exclusivamente para indígenas, divididas em 40 vagas por turma, a saber, Turma *Nheengatú*: para os falantes de da língua *Nheengatú*, realizada em *Cucuí*, na calha do rio Negro; Turma Tukano: para os falantes da família linguística Tukano Oriental, realizada na comunidade de Taracúá, calha do rio Uaupés; Turma Baniwa: para falantes das línguas Baniwa e Kuripako, na comunidade de Tunui, calha do rio Içana.

Mapa da Localização das Turmas Regulares da Licenciatura Indígena (Licen)



Organização: Maiká Schwade, 2012; Laboratório Dabukuri - Grupo de Pesquisa Planejamento e Gestão do Território na Amazônia/Ufam

1.8.1. Política Linguística: a valorização e fortalecimento da cultura

A legislação brasileira (Constituição Federal de 1988, LDB/2006, Resolução 03 do CNE, etc.) e internacional (Declaração Universal dos Direitos Linguísticos) reconhecem aos povos minorizados em geral e aos indígenas em particular o direito de uso das suas línguas próprias nos processos educacionais em todos os níveis escolares. Além disso, São Gabriel da Cachoeira goza de uma legislação municipal própria sobre o assunto, expressa nas Leis nº 145 de dezembro de 2002 e nº 210 de outubro de 2006, da Câmara dos Vereadores do Município de São Gabriel da Cachoeira, que cooficializa e regulamenta as línguas Tukano, Nheengatu e Baniwa, atribuindo-lhes estatuto de uso obrigatório no sistema educacional, na mídia e no atendimento público aos cidadãos, já que 95% dos cidadãos de São Gabriel da Cachoeira são indígenas.

Muitos indígenas do município praticamente dominam pelo menos uma das três línguas cooficializadas, independente de falarem também outra língua da sua própria etnia, já que estas três línguas são línguas veiculares de territórios linguísticos específicos: Tukano é a língua veicular da bacia do Rio Uaupés, incluindo os afluentes Tiquié, Papuri e Umari; Nheengatu é a língua veicular do Rio Negro, incluindo-se ainda o rio Xié até Anamoim e o baixo curso do Rio Içana; a língua Baniwa, por sua vez, domina o médio e o alto curso do Rio Içana e o Rio Aiari.

A política linguística adotada pela “Licenciatura Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável” tem como objetivo a promoção das línguas veiculares cooficiais, na medida em que está estabelecida sobre as mesmas bases conceituais e também territoriais, do trabalho já iniciado na formação de professores do Magistério Indígena. Assim, por estar em consonância com esta formação, pode, por um lado, complementá-la e por outro, também evitar as contradições frequentes e, por vezes desastrosas, encontradas no sistema educacional brasileiro, em que, muitas vezes, uma instituição destrói o que outra instância educacional já realizou ou está realizando.

Portanto, salienta-se que cada língua dos povos indígenas do Rio Negro desempenha um papel na licenciatura indígena, desenvolvida nas três turmas:

- a língua de instrução, as cooficiais em cada pólo;
- as línguas de trabalho, as que são faladas/empregadas pelos discentes sendo ou não cooficializadas;

- línguas não indígenas: indispensáveis para o uso em situação de contato com a sociedade nacional e outros povos, funcionando neste caso, como língua que estabelece relações de contato interétnico, com indígenas que falam línguas diferentes das do Alto Rio Negro.

Neste sentido, face ao multilinguismo da região, ao mesmo tempo que fortalece a identidade, a cultura e a organização do movimento indígena no Alto Rio Negro, através do uso das línguas cooficializadas como línguas de instrução, este curso busca fortalecer também as demais línguas nativas que são empregadas como línguas de trabalho tanto na oralidade quanto na escrita durante o desenvolvimento das atividades acadêmico-científicas e culturais, na medida em que, muitos dos alunos têm defendido seus Trabalhos de Conclusão de Curso em suas línguas nativas, além das línguas cooficiais. Na turma Tukano que ingressou em 2014 e concluiu seu curso em 2018, Trabalhos de Conclusão de Curso foram escritos em wai'khana, tukano e português; tuyuka, tukano e português; kotiria, tukano e português. Vale ressaltar que, a escrita em português é opcional, já que é o aluno que decide escrever seu trabalho na língua tukano, sendo solicitado a este que escreva um resumo em português, sendo opcional a escrita de todo o trabalho na língua nacional.

1.8.2. Português como Língua Auxiliar

Língua auxiliar, segundo o dicionário de Termos Linguístico do Portal da Língua Portuguesa, é a língua concebida por uma pessoa ou por um grupo de pessoas, como proposta de solução para os problemas entre os povos. Isto significa dizer que a língua auxiliar é planejada para ser uma língua adicional e não tem, portanto, a função de substituir as línguas nativas com as quais estabelecem contato.

Na Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável, o português brasileiro tem a função de Língua Auxiliar na medida em que a referida língua tem a função de língua de suporte ou língua instrumental, pois ela assume um lugar secundário em todas as atividades desenvolvidas na Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável da Universidade Federal do Amazonas.

Na LICEN, O português brasileiro é trabalhado com o objetivo claro de capacitar os alunos da referida Licenciatura para o uso do português (língua nacional/majoritária/oficial/dominante) em todos os contextos situacionais de uso deste idioma, ou seja, em interações oficiais com agentes e agências do Estado Brasileiro.

Convém ressaltar que este conhecimento do português brasileiro é um direito garantido aos povos indígenas brasileiro na Constituição Federativa do Brasil em seus Artigos 231, 232. E na Resolução da Educação Escolar Indígena de 1999, em seu Artigo 210.

1.8.3. Português como Língua Adicional e não L2

Na Região do Alto Rio Negro, em específico para os povos da calha do Rio Uaupés e seus afluentes, não podemos nos referir ao português como segunda língua, pois a referida língua não necessariamente constitui-se como L2 de muitos dos povos da região, na medida em que, na maioria das vezes, não é nem a terceira língua adquirida/aprendida pelos povos que habitam à calha do Rio Uaupés; pois conforme explicamos em 1.1, a exogamia linguística gera indivíduos “bilíngues precoces ou, mais frequentemente ainda, à proficiência em várias línguas, dado que numa comunidade há falantes potenciais de várias línguas”.

Além disso, podemos refletir que à semelhança de outras situações de contato linguísticos multilíngues, o português na calha do Rio Uaupés ocupa um papel de língua de contato, na medida em que funciona como língua de uso comunicativo entre povos com diferentes línguas nativas, pois conforme Gomes (2009: 165), afirma acerca do português xinguano: *“Dessa maneira, a língua de cada grupo é marca de identidade étnica e individualidade política. E é nesse contexto que se desenvolve o português de contato”*. Portanto, o português Uaupesiano se estabelece como língua de contato, além de língua franca na referida região.

Como dissemos anteriormente, a população local se refere ao português falado na região como portukano, na medida em que, eles percebem que o português da região recebe interferência da língua tukano, língua indígena mais falada na região do rio Uaupés, Segundo Soares (2018, p. 16-17):

Este fato veio acontecendo gradualmente, desde a fundações das missões salesianas, e no presente momento, essa mistura de vocabulários das línguas, não é somente entre as línguas indígenas, mas também se percebe que a língua predominante Tukano da região, vem cedendo espaço para a língua Portuguesa. Tanto é

que os atuais jovens casais, incentivam o uso da língua nacional, mas como a língua Tukano é a língua predominante e todos se comunicam por meio dela, eu posso dizer que esta situação resulta num chamado “*Portukano*”, pela parte da criança. Por exemplo: para falar *te’a wa’rã* = *vamos embora*, ela fala, “*bora ni*”, ou também, em vez de falar *mɛ’ɛ mihi* = *seu atoa*, a criança fala, “tu mihi”.

A partir de Soares (*op. cit*), podemos verificar que a região do Uaupés se caracteriza por uma situação de intenso contato linguístico, não somente com as línguas indígenas e o português, mas também pelo contato de diversas línguas indígenas entre si. Podemos então, constatar que o português para estes povos não se configura como segunda língua, muitas vezes, nem poderemos classificá-la como terceira língua. Percebemos assim, que o termo segunda língua é reducionista demais para descrever os diversos contextos de contato e de uso do português pelos povos da Família Linguística Tukano Oriental. Sobre esta situação de contato linguístico (Leffa & Irala, 2014, p. 32), apresentam a seguinte reflexão:

“A inadequação do termo “segunda língua”, no entanto, pode ser facilmente percebida, principalmente quando se consideram as características do aluno. Muitos – como filhos de imigrantes, índios, surdos – já conhecem mais de uma língua. considerados nessa instância, se deseja conhecê-la para viajar, jogar, cantar ou obter um emprego melhor, como é o caso do termo “para fins específicos”, muito comumente associado ao ensino de línguas. A proposta então é que se adote um conceito maior, mais abrangente, e possivelmente mais adequado: o de “língua adicional”.”

No caso específico do português utilizado pelos povos indígenas da região do alto rio Negro, podemos compreender que o domínio da língua nacional se faz importante, na medida em que, o domínio desta língua o ajuda a compreender o mundo institucionalizado

da sociedade envolvente, além de defender-se dos ataques dos não indígenas que não são aliados.

Poderíamos, portanto, utilizar aqui para o português uaupesiano o termo ‘Língua Adicional’, que segundo (Ramos, 2021, p. 250), “[...] vem desempenhar essa nova função. Na medida em que se soma uma língua à que já se tem”, ou seja, em sua própria definição anula toda e qualquer interpretação de substituição da língua nativa pela adquirida/aprendida posteriormente.

Além desse fato, podemos destacar que o termo língua adicional nos apresenta também uma perspectiva de ensino inovador da língua a ser adquirida/aprendida pelo indivíduo, na medida em que, seu ensino pode ser concebido como um direito linguístico que promove o bem estar social e coletivo de toda uma realidade sociolinguística de multilinguismo, de acordo com (Leffa & Irala, 2014, p. 35):

Quando se fala em língua adicional, defende-se também a ideia de que seu ensino é um direito individual do aluno com benefícios para a coletividade. O domínio de outra(s) língua(s) deixou de ser um luxo, concedido a poucos privilegiados com oportunidade de viajar para o exterior, para se tornar um direito de todos e uma prioridade nacional. Negar ao aluno o acesso a uma língua adicional não é apenas uma maneira de excluí-lo, com prejuízo para o exercício de sua cidadania; é também uma maneira de retardar o desenvolvimento de um país no mundo contemporâneo.

Ter esta compreensão é importante, sobretudo em situações de contato linguístico assimétricos, em que temos uma língua majoritária (português brasileiro) e línguas minorizadas pelo Estado Nacional. Neste caso específico de contato linguístico das línguas dos povos indígenas da calha do Rio Uaupés, falantes nativos de línguas pertencentes à Família Linguística Tukano Oriental e, como dito anteriormente, em uma situação de multilinguismo assimétrico unilateral, e para esta realidade de contato linguístico, defendemos que o termo mais apropriado para nos referirmos à língua portuguesa (língua nacional, oficial, majoritária) como Língua Adicional, doravante PLA.

2. Aquisição de Segunda Língua/Língua Adicional

No final dos anos 1960 e início dos anos 1970, segundo (White, 2003), vários pesquisadores apontaram que a segunda língua dos aprendizes de língua (L2) é sistemática e que os erros do aprendiz não são erros aleatórios, mas evidências de comportamento governado por regras (Adjémian, 1976; Corder, 1967; Nemser, 1971; Selinker, 1972), este último desenvolveu a concepção de que os aprendizes de L2 internalizaram uma gramática, um sistema de língua natural que pode ser descrito em termos de regras e princípios linguísticos, denominado de Interlíngua.

Segundo Selinker (1972), a interlíngua é sistemática, portanto, é regida por regras não necessariamente determinadas pela L1 ou pela L2, podendo ou não possuir traços da L1 e da L2. No entanto, mesmo não apresentando traços de L1 e/ou L2, a gramática da interlíngua se conforma com as restrições universais sobre a língua, portanto, é uma gramática prevista pela GU.

Para os gerativistas que estudam a representação da interlíngua é importante conhecer a natureza da competência da interlíngua, tentando entender até que ponto as gramáticas das interlínguas são semelhantes a outras gramáticas, bem como o papel da Gramática Universal, doravante GU.

A questão de saber se a GU medeia a aquisição de L2, e até que ponto, tem sido muito debatida desde o início dos anos 1980. Esta questão decorre de uma perspectiva particular sobre os universais linguísticos e de suposições particulares sobre a natureza da competência linguística. Na tradição gerativa de Princípios e Parâmetros assume-se que as gramáticas são representações mentais, e que os princípios universais restringem essas representações. Os universais linguísticos são como são por causa das propriedades da mente humana, e gramáticas, isto é, línguas são como são por causa desses princípios universais.

A primeira década de pesquisa sobre o papel da GU na aquisição de L2 concentrou-se no chamado “acesso”, explorando se a GU permanece disponível na aquisição da L2. A questão do acesso à GU está relacionada a questões fundamentais, a saber, como são as gramáticas das línguas naturais? Qual é a natureza da competência linguística? Como é adquirida? A GU é proposta como uma resposta parcial, pelo menos no caso da gramática da primeira língua (L1), assumindo-se que a aquisição da língua é impossível na ausência de princípios linguísticos inatos específicos que imponham restrições às gramáticas, restringindo a “espaço de hipóteses”, ou seja, limitando

severamente o leque de possibilidades que o adquirente da língua tem à sua disposição. Na pesquisa de aquisição de L2, então, a questão é se as representações da interlíngua também são restritas pela GU.

2.1. Teoria de Princípios e Parâmetros

Apartir da década de 1980, a Teoria Gerativa postula a Teoria de Princípios e Parâmetros que afirma que a GU deve ser compreendida como um conjunto de regularidades gramaticais ou Princípios, e um conjunto limitados de variações linguísticas possíveis também chamados de Parâmetros.

A GU consiste de um sistema de princípios altamente estruturado e restritivo com certos parâmetros abertos a serem fixados através da experiência. À medida que esses parâmetros são fixados, uma gramática é estabelecida (CHOMSKY, 1980, p.38).

Para a visão de Princípios e Parâmetros da Teoria Gerativa a GU seria o estado inicial da Linguagem em que os Princípios são universais, portanto, são aquilo que é comum a todas as línguas. Os Parâmetros, porém, são particulares e formatados pela experiência do indivíduo ao longo do processo de aquisição da linguagem.

Além dos princípios universais, a GU inclui princípios com um número limitado de opções integradas (configurações ou valores), que permitem a variação linguística cruzada. Esses princípios são conhecidos como parâmetros. A maioria dos parâmetros são assumidos como binários, ou seja, eles têm apenas duas configurações, as escolhas sendo predeterminadas pela GU. A aquisição de L1 consiste, em parte, na configuração de parâmetros, sendo a configuração apropriada acionada pelo *input* a que a criança é exposta.

Uma afirmação central da teoria dos parâmetros, como originalmente instanciada na estrutura de Princípios e Parâmetros, é que uma única configuração de parâmetro reúne um grupo de propriedades sintáticas aparentemente díspares (Chomsky, 1981a). Isso, por exemplo, fazia parte da justificativa para o Parâmetro do Núcleo Final que estabelece a posição do núcleo em relação ao seu complemento na sentença. Por esse Parâmetro, temos em português uma língua que apresenta o verbo se posicionando antes

de seu complemento, portanto, o português é uma língua de Parâmetro Núcleo [-Final], conforme podemos verificar em (x1a):

(1a) Edimar é Tariana

(1b) a'ti-ga îre-gá sôa-kha
 este-f.rol pupunha-f.rol ser^vermelho-frol
 “esta pupunha vermelha”

No entanto, podemos verificar em (1b) que em tukano o complemento do verbo o antecede. Portanto, podemos observar que tukano é uma língua de Parâmetro Núcleo [+ Final], enquanto o português é uma língua Parâmetro Núcleo [- Final].

Os Parâmetros da GU são caracterizados como binários que se apresentam como positivos ou negativos, construindo assim uma intrincada rede de relações estruturais que estabelecem a configuração sintática final de uma língua em particular (KENEDY 2018, p. 106).

O insight por trás da proposta de parâmetros é que eles devem reduzir severamente a tarefa de aquisição. Em vez de aprender uma série de propriedades aparentemente não relacionadas individualmente, o aprendiz tem apenas que descobrir a configuração apropriada de um parâmetro e uma gama de propriedades sintáticas associadas segue automaticamente.

Portanto, no processo de aquisição da língua, seja ela a primeira ou qualquer outra língua adicional à sua primeira língua, a tarefa do aprendiz é selecionar os valores de sua gramática a um conjunto finitos de parâmetros definidos pela GU.

2.1 Gramática Universal (GU)

Segundo White (2003, p. 18), a questão de se a GU medeia a aquisição de L2, e em que medida, surge no início dos anos 1980 e tem sido muito debatida desde então. Esta questão surge de uma perspectiva particular sobre universais linguísticos e de suposições particulares sobre a natureza da competência linguística, uma vez que na tradição gerativa, presume-se que as gramáticas são representações mentais, e que os princípios universais restringem essas representações. Os universais linguísticos são como são por causa das propriedades da mente humana, e, portanto, as gramáticas

(línguas) são como são por causa desses princípios universais. Com base nesse pressuposto White (2003, p. 21), afirma que a suposição era que, se você pudesse mostrar que um princípio específico da GU opera ou não opera significaria dizer que isso se generaliza para outros princípios, isto é, para a disponibilidade/indisponibilidade da GU em geral. Os pesquisadores procuraram evidências de que os alunos de L2 poderiam (ou não) aplicar os princípios da GU e definir ou redefinir parâmetros, bem como investigar até que ponto a L1 estava envolvida, na forma de configurações de parâmetros em gramáticas interlinguísticas da segunda língua, doravante L2. As hipóteses variavam se os alunos não tinham acesso, se tinham acesso parcial (indireto) ou acesso total (direto) à GU, e havia pontos de vista diferentes sobre a função da gramática da L1. Mas embora os problemas fossem formulados em termos de acesso à GU, a questão era então, e permanece, se as representações da interlíngua mostram evidências de serem restringidas por princípios da GU; isto é, se as gramáticas interlinguísticas são restritas da mesma forma que as gramáticas de falantes nativos são restritas.

Em relação ao acesso da GU no processo de aquisição de L2, Cook V. J. Cook (1988), estabelece três possibilidades, a saber, acesso direto à GU, acesso indireto à GU e nenhum acesso à GU.

No caso de acesso direto à GU, os aprendizes podem usar os princípios da GU e o conjunto de parâmetros fora de alguma referência aos valores da sua L1. Eles têm competências paralelas na L1 e na L2, sendo as duas instanciadas pela GU, conforme pode ser demonstrado no diagrama abaixo.

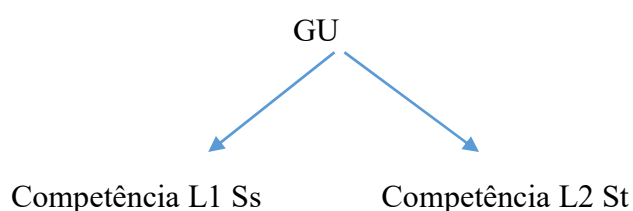


Diagrama 1. Adaptado de Cook (1998)

Os parâmetros da L2 não são presumidos para ser, inicialmente um conjunto de um modo ou de outro a parte dos termos usuais menos marcados. Por exemplo, um falante nativo de japonês (que não possui movimento sintático) adquirindo inglês como L2, não será diferente de um francês (que possui movimento sintático) aprendendo inglês.

Acesso Indireto á GU é o que ocorre quando aprendizes de L2 podem também tomar a L1 como instanciãção da GU como um trampolim e utilizam os princípios e parâmetros de algum modo na nova língua, representado no diagrama 2.

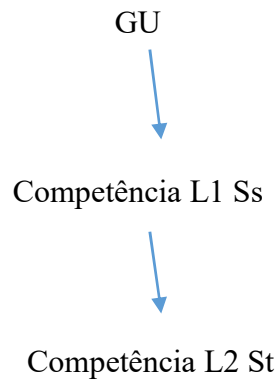


Diagrama 2. Adaptado de Cook (1998)

Neste caso o conhecimento na L2 está ligado ao conhecimento da L1. Por exemplo, falantes de japonês como língua nativa poderão assumir o movimento sintático não necessariamente ocorre na L1.

A proposta de nenhum acesso à GU afirma que uma segunda língua também pode ser adquirida por meios não naturais. Para este modelo a competência da L2 é distinta da L1, e na realidade, da Faculdade da Linguagem. Portanto, seria instanciada por outras Faculdades da Mente, como pode ser visto no diagrama 3.

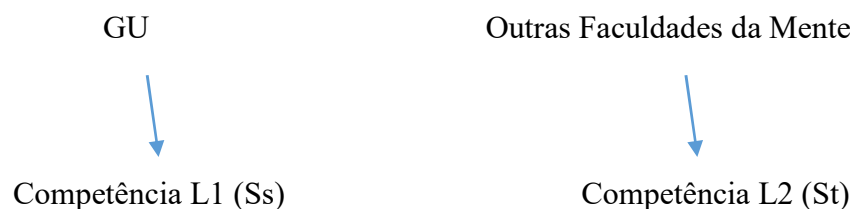


Diagrama 3. Adaptado de Cook (1998)

2.1.2. O papel da GU na Interlíngua

Para Schwartz e Sprouse (1996) e Epstein et al. (1996), a representação da interlíngua é uma gramática sancionada pela GU, tanto no estado inicial quanto subsequentemente, na medida em que, “compartilham a suposição de que a representação da interlíngua mostra um complemento completo de categorias funcionais, extraídas da L1 ou da GU”. No entanto, eles diferem acerca do envolvimento da L1.

2.2. Hipótese sobre o Estado Inicial da L2 (Transferência da L1 e Acesso à GU)

Segundo White (2003, p. 58) o termo estado inicial é usado de várias maneiras para significar o tipo de conhecimento linguístico inconsciente que o aprendiz de L2 possui antes de receber o *input* da L2 e/ou para se referir às características da primeira gramática. O estudo do estado inicial da interlíngua foi um tema negligenciado até meados dos anos 1990, segundo Eubank (1996). Em trabalhos anteriores sobre a GU na aquisição de L2, suposições sobre o estado inicial, geralmente eram implícitas. Até quando estavam explícitos, o estado inicial não era o foco principal da pesquisa. White (1985b) apresenta a proposta de que os aprendizes de L2 começam com as configurações de parâmetros da L1. Embora não tenha se apresentado claramente como um estudo do estado inicial, o referido trabalho pressupõe que, pelo menos, parte da gramática da L1 (ou seja, configurações de parâmetros da L1) determina como o aprendiz inicialmente aborda os dados da L2. Em vez de focar no estado inicial, a pesquisa inicial explorou a questão de saber se diferentes estágios de desenvolvimento da interlíngua podem ser caracterizados como exemplos de diferentes configurações de parâmetros e se o aprendiz de L2 pode alcançar configurações que diferem das configurações da L1. Em outras palavras, a pesquisa abordou a questão de se os parâmetros podem ser redefinidos e em que condições; gramáticas iniciais como tais raramente eram consideradas. Mais recentemente, uma série de hipóteses explícitas têm avançado quanto à natureza do estado inicial na aquisição de L2, que também fazem afirmações sobre o tipo de desenvolvimento (ou falta dele) que pode ser esperado subsequentemente.

Segundo (Chomsky 1981b), a GU é o estado inicial na aquisição da L1, determinando, portanto, a forma e o funcionamento das gramáticas particulares da língua. No entanto, ainda não está totalmente claro o que acontece posteriormente à GU. Se a GU de alguma forma ‘se transforma em uma determinada gramática de estado

estacionário (SS) no processo da aquisição da linguagem ou se permanece distinta de instanciações específicas. Possivelmente porque esse assunto é de pouca importância para pesquisadores interessados na aquisição de L1 ou em competência do falante nativo, o assunto tem sido relativamente pouco discutido; onde é discutido, a primeira suposição é frequentemente adotada.

No contexto da aquisição de L2, a questão central é saber se a GU se torna uma gramática determinada ou permanece distinta de gramáticas particulares. Se a GU for transformada em uma gramática que pode ser posteriormente modificada durante o curso de aquisição (S0.... S1.... SS) então apenas a instanciação de estado estacionário particular da GU permaneceria disponível na aquisição da língua adicional. Talvez a primeira pessoa que levantou essa questão no contexto da L2 foi Bley-Vroman (1990: 18–19), que sugeriu a seguinte analogia com o computador:

É como se um programa aplicativo viesse com um programa de configuração de instalação, com o qual você define parâmetros para personalizar o aplicativo para o seu computador a seu gosto. Você usa este programa de instalação apenas uma vez, ele configura o aplicativo para operar corretamente, muitas vezes desmontando-o, removendo opções que sua máquina não pode implementar. Você nunca mais usará o programa de instalação. O programa aplicativo agora é um programa específico para sua máquina.

Em outras palavras, a GU sobrevive apenas como a gramática da L1. A hipótese da diferença fundamental de Bley-Vroman baseia-se na suposição de que a GU como uma 'entidade' distinta não sobrevive à aquisição da L1. Nesta visão, o estado inicial da aquisição da L2 é, necessariamente, a gramática da L1 (L1 SS), conforme esquematizado na figura 1. (adaptado de White (2003). Posteriormente, pode haver desenvolvimento fora da gramática da L1, até que uma gramática da interlíngua estável seja alcançada (IL SS).

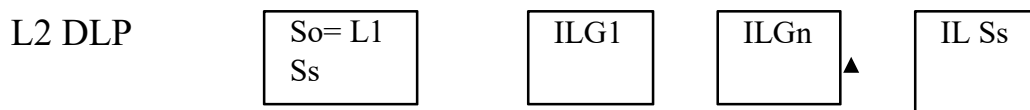


Figura 1. GU e Aquisição de L2

No entanto, Flynn e Martohardjono (1994) e Epstein et al. (1996) destacam que aquisição bilíngue da primeira língua seria difícil de explicar no primeiro, visto que as duas línguas que uma criança bilíngue está adquirindo muitas vezes exigem configurações de parâmetros contraditórios. Como as crianças bilíngues são conhecidas por adquirir duas gramáticas distintas (Meisel 1989; Müller e Hulk 2000; Paradis e Genesee 1996), isso sugere que a GU deve ser distinta de ambas as gramáticas e que ela restringe ambas as gramáticas. (Ver Schwartz (1987) e Cook (1991) para observações.). Este argumento se contrapõe a posição de que a GU se torna uma gramática específica da língua 1 e se coloca a favor da posição de que a GU permanece constante e distinta de qualquer gramática, Flynn e Martohardjono (1994) e Epstein et al. (1996) destacam que aquisição bilíngue da primeira língua seria difícil de explicar, visto que as duas línguas que uma criança bilíngue está adquirindo muitas vezes exigem configurações de parâmetros contraditórios.

White (2003), considerando a pressuposição de que a GU é constante (isto é, inalterada como resultado da aquisição de L1); apresenta algumas propostas de estado inicial, a saber, a GU é distinta da gramática da L1 do aprendiz; a GU restringe a gramática da interlíngua do aprendiz de L2.

Embora, as propostas apresentem esse terreno comum, divergem sobre a natureza do estado inicial da interlíngua. Há duas possibilidades consideradas por White (*op. Cit*) a gramática da primeira língua (a L1) é o estado inicial, a segunda é a de que a GU é o estado inicial. Pode ser útil pensar na questão perguntando quais pré-concepções inconscientes o aluno tem sobre a natureza da L2. Antes do *input*, o aluno começa com uma gramática específica?, ou seja, a gramática da L1? Alternativamente, o aluno começa sem conceitos estabelecidos além do 'plano' fornecido pela GU?

Consideremos as propostas de que o estado inicial é de fato uma gramática específica. Em particular, presume-se que o aprendiz de L2 comece com representações gramaticais derivadas da gramática da L1, no todo ou em parte. Incluem-se nesta

categoria a hipótese de transferência total e de acesso total de Schwartzand Sprouse (1994, 1996), a hipótese das árvores mínimas de Vainikka e Young-Scholten (1994, 1996a, b) e a Valueless Features Hypothesis de Eubank (1993/1994, 1994, 1996). Essas propostas contrastam com outras em que o estado inicial da interlíngua é discutido não como uma gramática particular, mas sim a própria GU, semelhante à situação na aquisição da L1. Caindo nesta última categoria estão as Hipóteses Iniciais de Sintaxe (Platzack 1996), onde esta afirmação é explícita, e a Hipótese de Acesso Total de Epstein e outros. (1996, 1998), onde está implícito. Faz-se necessário entender que todas as hipóteses a serem consideradas aqui pressupõem que a GU restringe as gramáticas da interlíngua, embora alguns relatos impliquem uma deficiência em certos domínios relacionados à GU, como veremos. Em outras palavras, o fato de que o aprendiz de L2 pode começar adotando uma representação gramatical particular (baseada na L1) não impede mudanças restritas pela GU em resposta às propriedades do *input* da L2.

2.3. A hipótese de transferência total de acesso total

Começamos com um exame da hipótese Transferência total e Acesso Total de Schwartzand Sprouse (1994, 1996), segundo o qual o estado inicial da aquisição em L2 é uma gramática particular. Confrontados com a contabilização do *input* da L2, os aprendizes adotam a gramática que já possuem, a gramática de estado estacionário da primeira língua. Em contraste com outros pesquisadores que defendem menos do que o envolvimento total da L1, Schwartzand Sprouse propõe a transferência total: toda a gramática da L1 (no sentido de todas as propriedades abstratas, mas excluindo itens lexicais específicos) constitui o estado inicial. Além disso, levanta-se a hipótese de que mudanças na gramática inicial podem ocorrer; em outras palavras, o aluno não é 'preso' com representações baseadas no estado estacionário da L1. Quando a gramática da L1 é incapaz de acomodar as propriedades do *input* da L2, o aprendiz recorre à GU a opções não instanciadas na L1, incluindo novas configurações de parâmetros, categorias funcionais e categorias de traços, a fim de chegar a uma análise mais adequada ao *input* da L2, embora isso possa não ser a mesma análise encontrada na gramática do falante nativo. As gramáticas das interlínguas resultantes ocorrem com restrição da GU, portanto, tem-se o acesso total. A transferência total, então, é, segundo a afirmação de Schwartzand & Sprouse sobre o estado inicial; acesso total é sua reivindicação sobre reestruturação

gramatical subsequentes durante o curso do desenvolvimento. Transferência Total Acesso Total está esquematizado na figura.2 (adaptado de White (2003)).

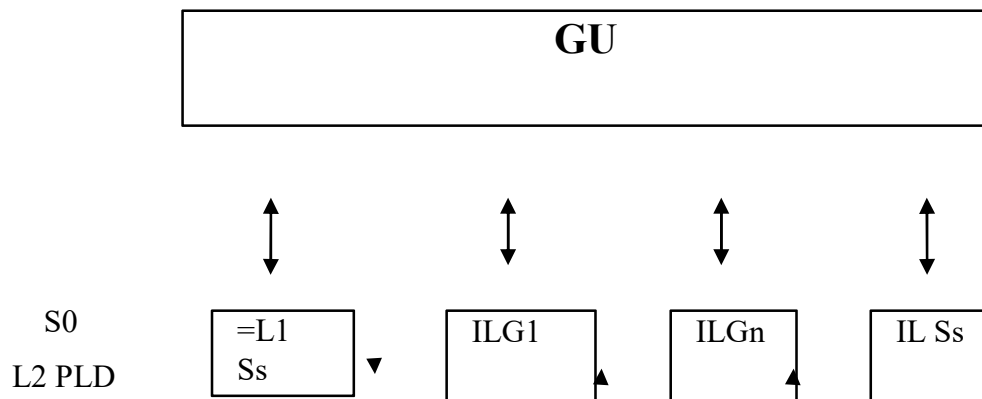


Figura 2 Transferência Total Acesso Total

2.4.Acesso Parcial à GU

No entanto, há pesquisadores que defendem a hipótese de acesso parcial à GU, pois acreditam que a L1 deve ser o estado inicial de L2, mas que os valores paramétricos distintos da L2 em relação à L1 podem ser alterados durante o processo de aquisição. E, em havendo alteração nos valores do parâmetro, surgirão diferenças em todas as propriedades a ele ligadas.

Vainikka e Young-Scholten (1994, 1996a, b), que também propõe que o estado inicial é uma gramática, cujas representações são L1, contrastam, no entanto, com a hipótese de acesso total/transferência total, pois para eles apenas parte da gramática L1 é vista como constituindo o estado inicial. Sob essa abordagem, a gramática inicial é reivindicada como totalmente carente de categorias funcionais, portanto, as categorias funcionais da L1 não estarão presentes, nem as categorias funcionais de qualquer outra fonte (como a GU).

Para estes pesquisadores, as gramáticas no estágio inicial de desenvolvimento são diferentes das gramáticas posteriores, faltando certas propriedades que surgirão posteriormente. Esta afirmação é feita no contexto da Hipótese da Continuidade Fraca para a aquisição de L1 (Clahsen, Eisenbeiss e Penke 1996; Clahsen, Eisenbeiss e Vainikka

1994; Clahsen, Penke e Parodi 1993/1994; Vainikka 1993/1994). De acordo com esta hipótese, enquanto as categorias funcionais estão disponíveis no inventário da GU, as gramáticas iniciais carecem do complemento completo de categorias, contendo categorias lexicais e suas projeções (NP, VP, PP, AP), e possivelmente uma projeção funcional subespecificada, FP (Clahsen 1990/1991). Det, Infl e Comp e projeções associadas (IP, CP e DP) surgem gradualmente, acionado pelo *input*.

Portanto, segundo esta proposta, o estado inicial na aquisição da L2 consiste em uma gramática parcialmente baseada na L1, uma vez que as categorias lexicais da língua materna são encontradas na gramática da interlíngua inicial, juntamente com propriedades associadas à L1, porém, sem categorias funcionais. Embora as categorias funcionais não sejam realizadas na gramática inicial, o inventário completo das categorias funcionais permaneça disponível na GU.

O que ocorre no processo de aquisição da L2 para Vainikka e Young-Scholten (1994, 1996a, b), é que os aprendizes de L2 gradualmente adicionam categorias funcionais à gramática da interlíngua, com base no *input* da L2.

Ao pesquisarem a aquisição de categorias funcionais por falantes adultos do turco e do coreano no processo de aquisição de alemão como L2, Vainikka e Young-Scholten observaram que as gramáticas iniciais de tais aprendizes só possuíam a camada lexical da sentença, ou seja, só apresentavam o VP. Portanto, a L1 só apresentava influência no parâmetro do núcleo (que determina a ordem OV ou VO) no nível do VP. Observaram também que a partir da aquisição das categorias funcionais, a ordem passa a ser determinada pela L2 e não mais por L1. Portanto, os aprendizes de L2 vão transferir os valores dos parâmetros de L1 até determinado momento no processo de aquisição da L2.

2.5.Nenhum Acesso à GU

De acordo com a Hipótese do Acesso Nulo, a GU não é acessível ao aprendiz de L2, pois após o Período Crítico para a aquisição de língua o aprendiz só teria acesso à GU que está aparente em sua língua nativa, mas não teria acesso aos princípios universais (por exemplo, Schachter, 1989, Bley-Vroman, 1989; Clahsen; Muysken, 1996).

Bley-Vroman (1989) é um dos defensores deste pressuposto, pois segundo este autor, o aprendiz de L2 adulto não tem acesso a GU. Portanto, para esta hipótese a

aquisição de L2 é completamente diferente da aquisição da L1, na medida em que o Dispositivo de Aquisição de Língua ou *Language Acquisition Device* (LAD) não está mais operante. O referido autor formula a Hipótese da Diferença Fundamental, segundo a qual a aquisição da L2 se dá através do conhecimento da L1 e também de estratégias de resolução de problemas, além do fato de que a diferença entre a aquisição da L1 e da L2 é linguística, interna e qualitativa.

Na visão de Bley-Vroman (1989) (cf. Epstein et alii 1996:7), a aquisição de L1 e o aprendizado de L2 são fundamentalmente distintos devido ao fato de a GU não desempenhar no aprendizado de uma segunda língua o mesmo papel que desempenha na aquisição da língua materna por crianças. Segundo o autor, os princípios são ativados quando da aquisição de L1, mas não há uma nova fixação de parâmetros em L2. O que está em L1 que coincide com L2 é visto como uma transferência. O que não está em L1, mas está em L2 é adquirido por outros mecanismos de aprendizagem – por exemplo, por analogia.

Ao assumir que a GU não se encontra disponível para o aprendizado de L2, Bley-Vroman defende a idéia de que o aprendiz adulto de uma L2 “subloca” uma GU a partir do conhecimento que possui de sua L1. Dessa GU sublocada – na verdade, a L1 do aprendiz – ele tem acesso aos princípios universais que regem a aquisição. O autor lista algumas evidências para a sua hipótese, a saber:

- (i) O conhecimento de L2 não é tão completo como em L1;
- (ii) Algumas L2s são mais difíceis de serem aprendidas do que outras;
- (iii) A L2 se fossiliza;
- (iv) Aprendizes de L2 variam de formas que falantes de L1 não variam.

Clahsen e Muysken (1986) e Bley-Vroman (1989) afirmam que a aquisição de L2 é fundamentalmente diferente da aquisição de L1, na medida em que, tais autores defendem que a aquisição de L2 é governada por outras faculdades cognitivas totalmente distintas da faculdade específica da linguagem.

Schachter (1989), afirma que adultos que aprendem uma L2 nunca chegarão à proficiência de um falante nativo, pois na aquisição de L2 não há acesso à GU, sendo esta, portanto, apenas uma de aprendizagem cognitiva.

Meisel (1997), comparando a aquisição da negação em língua materna com a aquisição do mesmo fenômeno, por adultos, em L2, sugere que os aprendizes de L2 precisam recorrer a estratégias de observação das sequências lineares para produção e, portanto, não têm acesso à GU da mesma forma que as crianças.

Para Clahsen e Muysken (1996), o processo de aprendizagem de uma L2 não seria determinado pela GU, mas por outros mecanismos que são responsáveis por qualquer outro tipo de aprendizagem humana. Isso acontece, segundo os defensores dessa proposta, porque os aprendizes de L2 perderam as opções paramétricas que não são instanciadas em sua língua nativa.

Clahsen e Muysken (1986) (cf. Epstein et alii 1996:14) compararam o desenvolvimento da ordem de palavras na aquisição de alemão como L1 e L2. Os autores defendem a ideia de que a gramática dos adultos aprendizes do alemão como L2 não está sujeita à GU enquanto que a das crianças está. De acordo com os referidos autores, as crianças adquirindo o alemão como L1 começam com a ordem subjacente SOV, no entanto, os aprendizes de alemão como L2, independente da ordem de sua L1, usam a ordem superficial SVO.

Portanto, para estes autores, as diferenças observadas entre o aprendizado de L1 e L2 podem ser explicados assumindo-se que a aquisição de L1 por uma criança é guiada pela GU, enquanto que as estratégias de aquisição usadas pelos adultos no desenvolvimento da L2 podem ser definidas em termos de princípios de processamento de informação e de solução geral de problemas.

Esta hipótese está em consonância com a hipótese do “período crítico” de Lenneberg (1967) (cf. Epstein et alii 1996:5), segundo a qual após um certo período depois da puberdade, a GU não está mais disponível. Os primeiros defensores da hipótese do período crítico foram Penfield e Roberts (1959) (cf. Epstein et alii 1996:5) que assumiram que a aprendizagem de línguas cresce em dificuldade com a idade e que associaram essa dificuldade ao término da plasticidade cerebral.

Como crítica à visão de Bley-Vroman de que a aquisição de L2 é feita por analogia, Epstein et alii postulam que é falha, pois não distingue entre o que o aprendiz de L2 sabe (o conteúdo da gramática) e como atinge essa gramática (o processo). Além disso, a hipótese implica em uma diferença fundamental entre a natureza da aquisição de

L1 e de L2 e então não consegue justificar as semelhanças significativas entre elas, as quais não podem ser explicadas por analogia.

2.6. Hipóteses sobre a aquisição de L2 de Sauter

Dentro da abordagem gerativista, Sauter (2002) se preocupa em caracterizar a natureza do estado inicial da L2, bem como os estágios subsequentes da aquisição, e postula seis hipóteses combinando duas possibilidades: transferência da L1 e acesso à Gramática Universal (GU). As hipóteses são as seguintes:

(i) Nenhuma Transferência/ Nenhum acesso

Segundo essa hipótese não há transferência da L1 nem acesso à GU durante o processo de aquisição de L2. Essa hipótese é defendida por Clahsen e Muysken (1986) e Bley-Vroman (1989) (cf. Marques, 2009) que assumem a posição de que a aquisição de uma L2 envolveria outras faculdades cognitivas mais gerais, mas não a GU. De acordo com Clahsen e Muysken, nos estágios iniciais de aquisição da ordem oracional do alemão como L1, as crianças produzem a ordem subjacente SOV. Isso mostra a atuação da GU, já que as orações apresentam a ordem superficial SVO, derivada pelo movimento do verbo para C. Os adultos aprendizes do alemão como L2, por sua vez, usam a ordem SVO, independente da ordem oracional de suas línguas maternas. Essa seria uma estratégia geral de aprendizado. O não acesso à GU no processo de aquisição de L2 por adultos é embasado na hipótese do período crítico (Lennenberg, 1967) (cf. Marques, 2009), segundo a qual, após o término da plasticidade cerebral, no início da puberdade, a GU não está mais ativa.

(ii) Nenhuma Transferência/Acesso Total

De acordo com esta hipótese, defendida por Platzak (1996) (cf. Sauter), tanto crianças adquirindo a L1 quanto adultos adquirindo uma L2 têm acesso à GU. Isso implica em

total sucesso no estado final da língua-alvo. O adulto no estado final terá a mesma competência gramatical que o falante nativo.

(iii) Transferência Parcial/Nenhum Acesso

Segundo Eubank et alii (1997) (cf. Sauter, 2002), nos estágios iniciais da L2, os núcleos funcionais da L1 são transferidos para a L2 sem todas as suas propriedades especificadas. A previsão desta hipótese é que o aprendiz da L2 nunca atingirá a gramática-alvo, já que não haverá a atuação da GU.

(iv) Transferência Parcial/Acesso Total

O estado inicial da L2 seria o mesmo que previsto na hipótese anterior, mas como a GU ainda está ativada, o aprendiz, com base no *input* ao seu redor, será capaz de adquirir todas as propriedades dos núcleos funcionais da língua-alvo.

(v) Transferência Total/Acesso Total

O estado inicial da L2 é a gramática da L1. Se o *input* da língua-alvo contradiz aquela gramática, o aprendiz acessa a GU e a modifica. O resultado final é uma gramática da L2 igual à do falante nativo. Essa é uma hipótese defendida por White (1987), por exemplo.

(vi) Transferência Total/ Nenhum Acesso

Esta é a hipótese defendida pelo próprio Sauter. De acordo com o autor, tanto o estado inicial quanto o final da L2 refletem a L1. Sauter baseia a sua hipótese em um estudo realizado por ele sobre a aquisição do parâmetro do sujeito nulo no inglês e no alemão, por falantes de diferentes L1s com sujeito nulo. Esses aprendizes mantêm o valor do parâmetro de suas L1s [+ sujeito nulo] até chegar ao estado final, indicando assim, que eles não tiveram acesso à GU.

Segundo White (2203), não é o objetivo das teorias de aquisição de segunda língua baseadas na GU dar conta de todos os aspectos de desenvolvimento da L2, embora a busca pela representação da interlíngua levou a uma série de propostas interessantes e concorrentes: que as gramáticas de interlínguas são gramáticas de línguas naturais, restritas pela GU (em algumas contas, restritas às propriedades da L1, em outras contas não), versus aquelas que entendem que as interlínguas sofrem de deficiências (permanentes, segundo alguns pesquisadores).

O que temos que ter em mente, defende White, é que o ‘papel’ da GU é restringir o espaço de hipótese disponível para o adquirente da língua, portanto, o termo ‘Restrição Total’ pode ser uma opção mais perspicua do que o ‘Acesso Total’ padrão. Se tivermos que usar tais termos, esse tem muitas vantagens, uma vez que concentra nossa atenção nas propriedades da representação do aprendiz, enquanto ao mesmo tempo nos lembra que as restrições vêm da GU.

3. Princípios teóricos Materialidade Discursiva

Neste capítulo, abordaremos alguns conceitos da Análise do Discurso, a saber, língua, discurso, interdiscurso e materialidade discursiva, buscando entender de que forma o português utilizado pelos povos da Família Linguística Tukano Oriental, falantes da língua tukano se manifesta, pois assim poderemos compreender a materialidade discursiva deste português que seus usuários denominam de Portukano.

A Análise do Discurso busca compreender como as relações de poder são significadas, ou seja, como estas relações de poder são simbolizadas e trabalha a textualização do político, tentando compreender as significações das relações de poder. Courtine (1982) concebe o discurso como um lugar particular em que esta relação ocorre e, pela análise do funcionamento discursivo, objetiva explicitar os mecanismos da determinação histórica dos processos de significação, estabelecendo a relação entre o simbólico e o político como central.

Partindo deste pressuposto, Pêcheux compreende a língua como um sistema que possui uma organização, uma estrutura, além disso, ele apresenta a língua também como uma instituição social, um acontecimento, uma vez que o sentido que decorre dessa estrutura não é compreendido como uma unidade fixa, na medida em que é histórico e, por isso, pode deslizar para outros sentidos. Com isso, podemos afirmar que Pêcheux não concebe a língua apenas como sistema linguístico, mas como um sistema significante sobre a qual se desdobram os processos discursivos.

Podemos afirmar, portanto, que para Pêcheux a língua é o ponto de encontro de uma teoria centrada nas questões do sujeito e da história, cujo dispositivo da análise tem como objeto de investigação o discurso, no qual tanto sujeito quanto história estarão implicados para as considerações de análises.

Orlandi (2005), com base em Pêcheux, estabelece que a língua funciona em relação a si mesma, na medida em que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”, tornando possível a materialidade discursiva como base comum dos processos discursivos.

Prossegue Orlandi,(2005, p.20) para a Análise do Discurso, a língua é o lugar de realização de processos discursivos, portanto, lugar de produção de efeitos ideológicos, de processos de identificação, e não somente um instrumento ou ferramenta de comunicação.

Conforme proposto por Orlandi (*op. Cit*), a língua é o lugar onde ocorre a produção dos efeitos ideológicos por meio do discurso, ou seja, a língua é a materialização do discurso, que “é um movimento na linguagem em que o seu “batimento” permite a descrição e a interpretação”.

Compreender a noção de língua na perspectiva teórica da Análise do Discurso é relevante, na medida em que considera que o papel do sujeito não vem isolado do funcionamento da linguagem, pois apresenta o conceito de linguagem e língua, destacando a importância da língua como trabalho simbólico. Como dito anteriormente, a língua, segundo Pêcheux, não é somente um sistema, na medida em que, além de possuir uma organização, uma estrutura, apresenta-se também como uma instituição social, portanto, um acontecimento, cujo sentido que decorre dessa estrutura não é compreendido como uma unidade fixa, mas como algo histórico e, por isso, pode deslizar para outro. Logo, não se concebe a língua apenas como sistema linguístico, mas como um sistema significante, capaz de falhas concertadas pela ação do homem.

3.1 O conceito Pecheutiano de discurso

Para Pêcheux, “a linguagem é um sistema capaz de ambiguidade e define a discursividade como os efeitos materiais da língua na história, incluindo a análise do imaginário na relação dos sujeitos com a linguagem” Orlandi (2005, p. 11).

Pêcheux “define o discurso como sendo efeito de sentidos entre locutores, um objeto sócio-histórico em que o linguístico está pressuposto” Orlandi (*op. cit*).

O discurso, segundo Orlandi (2007, p. 30) constitui-se como o processo da significação, portanto, não pode ser observado como o produto da significação, pois o discurso é “um movimento na linguagem em que o seu “batimento” permite a descrição e a interpretação, na medida em que, compreendê-lo não somente é uma tarefa operatória, mas a explicitação desse funcionamento, e a língua, nesta concepção, é a materialização do discurso.

Portanto, com base em Pêcheux (1975), podemos afirmar sobre o discurso que este se estabelece do contato entre a língua e o ideológico, pois representa os efeitos das contradições ideológicas no interior da língua e também manifesta, inversamente, a existência da materialidade linguística no interior da ideologia, na medida em que o

discurso funciona como efeito de sentido entre interlocutores historicamente determinados.

3.2. Materialidade Discursiva

Diferente do conceito de materialidade linguística, que, em sentido estrito, corresponde à sonorização das palavras. A Análise de Discurso quando explora o linguístico, pensa nessa materialidade, em sentido amplo, levando em conta as marcas linguísticas presentes no enunciado, sendo, portanto, toda a massa textual a que se tem acesso em um texto escrito ou falado. Materialidade linguística, para nós passa a ser entendido como tudo que se constitui como textual na língua, materializado na fonologia, morfologia, sintaxe etc.

Quando da análise dos discursos, Pêcheux (2011) determina que a **sintaxe** é o algoritmo do discurso. É na sintaxe que se estrutura a formulação do dizer, nível do intradiscurso. Mas é pelo funcionamento do **interdiscurso** (discursos transversos) que se desestabiliza a lógica da sintaxe.

Tudo isso se inscreve na língua e constitui o que chamamos de **materialidade discursiva**. A esse respeito, Souza (2024) acrescenta o movimento da memória inscrito na materialidade discursiva em si:

Além da memória da língua, existe a memória de pertencimento à língua. A concepção de materialidade discursiva com a qual trabalhamos parte de Pêcheux (2011), associada ao trabalho da memória (Souza, 2024): nível de existência sócio-histórica, que não é nem a língua, nem a literatura, nem mesmo as “mentalidades” de uma época”, mas que remete às *condições verbais* de existência dos objetos (científicos, estéticos, ideológicos...) em uma conjuntura histórica dada”. (Pêcheux, 2011, p.151-152) materialização do trabalho da memória: a memória da língua e a memória de pertencimento à língua. Há a inscrição de uma memória do dizer no tecido da língua, numa contextualização sócio-histórica. É nessa dimensão discursiva que o sujeito se reconhece como falante de sua língua. (Souza, 2024)

Podemos exemplificar a materialidade discursiva com o caso dos Tuyuka, povo indígena da Família Linguística Tukano Oriental, que quase deixaram de falar sua língua, sobretudo como resultado da ação dos internatos salesianos.

Com a implantação do Magistério Indígena em São Gabriel da Cachoeira, os professores Tuyuka, alunos do Magistério Indígena e usuários do Tukano, decidem reter o uso de sua língua nativa, a saber a língua tuyuka. Esta atitude de retomar e valorizar a língua que não mais falavam, mas que estava preservada em sua memória, revela a atitude linguística positiva dos Tuyuka em relação à sua língua. E esta atitude preserva e valoriza a identidade etno-discursiva dos Tuyuka, povo da Família Linguística Tukano Oriental que, majoritariamente, vivem nas comunidades do alto curso rio Tiquié, afluente do rio Uaupés.

A partir do momento em que a memória da língua tuyuka é preservada, a materialidade discursiva também será preservada, na medida em que os Tuyuka se reconhecem como falantes de tuyuka e usuários de tukano.

Este relato explica a relação de um povo com sua língua, sem a qual não consegue se perceber como povo, pois para os Tuyuka, sua língua ancestral marca a identidade e a noção de pertencimento como povo, a língua constitui o povo, conforme estabelece Souza (2022b), “a identidade está constituída na materialidade da língua”, uma vez que a língua tuyuka é a língua étnica, na medida em que é na língua que o povo Tuyuka se constitui, se estabelece como um único povo, um povo que compartilha a mesma cosmogonia, a mesma cosmologia.

Entendendo etnia como uma categoria de pessoas que se identificam mutuamente, geralmente com base em uma genealogia ou ancestralidade comum presumida ou em semelhanças de língua, história, sociedade, cultura ou nação em comum.

Na língua é que os Tuyuka constituem o partilhamento de saberes, bens, funções sociais, uma vez que todo e qualquer enunciado é uma disputa de sentidos, de partição de sentidos, partição de sentidos realizada na e pela língua.

Portanto, quando dizemos que os Tuyuka tomaram uma atitude positiva em relação à sua língua nativa, podemos afirmar com base em Pêcheux (1975), que todo e qualquer enunciado não escapa ao político. Político significando disputa de sentidos, de partição de sentidos na e pela língua, um corpo simbólico. As relações de poder são sempre simbolizadas, eis aí o político (Souza, 2024, p. 805-806). Portanto, podemos afirmar que os Tuyuka tomaram uma decisão política ao estabelecer a retomada de sua língua, pois como enfatizamos, para os Tuyuka, ser Tuyuka se constitui na e pela língua

tuyuka. Isso se explica pelo fato de que não há forma de estar no discurso sem se constituir em uma posição-sujeito, sem inscrever-se em uma outra formação discursiva que é a projeção da ideologia, e simbolizam as relações de poder, estabelecendo, portanto o político. (Orlandi, 2012, p. 55).

3.3. Formação Discursiva

A partir do exposto podemos afirmar que os Tuyuka, sujeitos falantes da língua tuyuka, por meio da qual autorizam e estabelecem uma aliança de relações sociais em um momento específico da história, estabelecem também aquilo que podem e devem dizer de acordo com a situação de uma dada conjuntura. A estes fatores, Pechêux denominou de Formação Discursiva, que está ligada às suas condições de produção, na medida em que se estabelece um vínculo com o dizer e sua exterioridade.

O conceito de Formação Discursiva está, portanto, vinculado a uma noção fundamental em que mostra a condição do sujeito falante determinado por uma situação social e histórica definida e que não é a fonte do sentido, uma vez que deriva exatamente dessas posições que ocupa.

Portanto, o conceito de Formação Discursiva pode ser formulado a partir da inserção do sujeito numa dada situação sócio-histórica, do que pode e deve ser dito, na medida em que os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes por Formações Discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas correspondentes, pois é a FD que circunscreve a produção de linguagem de um sujeito, fazendo-o falar a partir de uma determinada posição sócio-ideológica e determinando que sentido(s) pode(m) ser veiculado(s), ou seja, as palavras ganham sentido a partir da Formação Discursiva na qual são produzidas.

É a Formação Discursiva que estabelece a relação entre base (língua) e o processo (discursivo-ideológico), pois se palavras e expressões podem receber sentidos diferentes, referindo-se a uma Formação Discursiva específica, podemos afirmar que não há sentido literal, e que se as mesmas palavras mudam de sentido ao passar de uma Formação Discursiva para outra, é possível admitir que palavras literalmente diferentes pudessem ter o mesmo sentido no interior de uma dada Formação Discursiva.

Com isso, podemos, partindo de Pêcheux (1975), afirmar que toda Formação Discursiva dissimula, pela transparência do sentido, sua dependência com relação ao

“todo complexo como dominante” das Formações Discursivas. Ou seja, dissimula a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa Formação Discursiva como tal. Objetividade material = algo fala sempre antes, em outro lugar e independentemente, na medida em que o sentido é pré-construído.

O Tuyuka que é interpelado pela ideologia de que o ser Tuyuka o é, exclusivamente, em língua tuyuka, uma vez que o funcionamento da Ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e especificamente em sujeito do seu discurso) se realiza através do complexo de formações ideológicas (e o interdiscurso, que aí se institui) e fornece a cada sujeito sua “realidade”, enquanto sistema de evidência e de significações percebidas, aceitas, experimentadas. Conforme afirma Orlandi:

“o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam.” (ORLANDI, 2003, p. 42-43).

É o interdiscurso que disponibiliza dizeres, distribuindo-os entre as Formações Discursivas de acordo com o que pode ser dito em cada uma delas. Esse interdiscurso se encarrega do funcionamento discursivo dentro de um determinado grupo social, fazendo com que as palavras se revistam deste ou daquele sentido, conforme sua inscrição nesta ou naquela Formação Discursiva. É por essa razão que não se dissocia língua, discurso e ideologia.

3.4. Interdiscurso

Interdiscurso é aquilo que já foi dito antes, em outro lugar, de forma independente, o já dito que está na base do dizível, o pré-construído e que pressupõe toda a experiência que interpela o sujeito. Segundo Orlandi (2020, p. 31), “O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.”. Portanto, é o nível do sujeito e suas escolhas, na medida em que ele é definido como aquilo que fala antes, uma vez que “o interdiscurso é articulado ao

complexo de formações ideológicas representados no discurso pelas formações discursivas, ou seja, algo significa antes, em outro lugar e independente” (Orlandi, 2005, p. 11).

É o que podemos verificar com o relato acerca dos Tuyuka, pois o referido povo possuía uma relação étnica, ética e política com a sua língua e esta relação étnica, ética e política se institui historicamente à medida que é redita a partir da tomada de posição do povo afirma que só se pode dizer verdadeiramente quando dito em língua tuyuka. Portanto, é a interpelação do sujeito pela ideologia, neste caso, os sujeitos Tuyuka interpelados por sua língua que os faz seres constituídos ideologicamente como povo, uma vez que, como estabelece Orlandi (Op. Cit.) “O saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra.”.

Para os Tuyuka, a língua é não somente o que se diz na e pela língua, mas sobretudo o que não está dito, o interdito que se manifesta no interdiscurso que é a interpelação do sujeito. Exatamente, o (sujeito) Tuyuka interpelado pelo (ideológico) e que está posto no inventário das histórias, rituais, crenças, saberes que proporcionam ao Tuyuka (sujeito) o reconhecimento de sua posição que é significada por meio da operação das formações discursivas que se materializam na língua, a língua tuyuka. Isto explica a escolha dos Tuyuka por retomar o uso de sua língua nativa como língua veicular, pois esta língua nativa interpela os Tuyuka naquilo que já está dito e também no que não está dito, a saber, o interdiscurso, cujo “trabalho materializa a memória da língua e a memória do pertencimento à língua, inscrita de uma memória do dizer no tecido da língua numa contextualização sócio-histórica” (Souza, 2023).

A especificidade sócio-histórica pode ser resgatada do funcionamento da língua, da história e do inconsciente estabelecido na relação com a língua, uma vez que esta transcende o objeto simbólico materializando-se, portanto, como língua materna – a língua que acolhe o povo, que embala o povo e em cujo seio eles se sentem seguros de serem como e quem realmente são – é, portanto, a língua que os constitui desde a infância, a língua da mais tenra idade que constrói o sujeito.

É pela língua que o mundo é apresentado a estes sujeitos. Portanto, sua relação com a língua marca sua identidade e o apagamento público de sua língua materna pode significar perdas inestimáveis a estes sujeitos, uma vez que, segundo Orlandi (1999), compreende-se que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo. A respeito disso, Ponso (2017, P. 186) afirma que:

“As identidades linguísticas dos sujeitos, assim, definem-se sempre em relação a um “Outro” e não são entidades fixas, mas construções discursivas fluidas, temporárias e historicamente determinadas. Dessa forma, pesquisar sobre identidades etnolinguísticas envolve investigar qual o significado das línguas para os grupos que as usam, que implicações elas têm em suas práticas cotidianas, o que esses grupos pensam e como eles se sentem em relação a elas”

As identidades linguísticas dos sujeitos, assim, definem-se sempre em relação a um Outro e não são entidades fixas, mas construções discursivas fluidas, temporárias e historicamente determinadas. Dessa forma, pesquisar sobre identidades etnolinguísticas envolve investigar qual o significado das línguas para os grupos que as usam, que implicações elas têm em suas práticas cotidianas, o que esses grupos pensam e como eles se sentem em relação a elas.

A materialidade discursiva consiste de uma relação determinada entre a língua e a ideologia na medida em que há uma ordem do discurso e que é distinta da ordem da língua.

Para Pêcheux, o discurso materializa o contato entre o ideológico e o linguístico, na medida em que ele representa no interior da língua os efeitos das contradições ideológicas em que manifesta inversamente a existência da materialidade linguística no interior da ideologia.

O discurso, portanto, deve ser pensado na sua especificidade, uma vez que o discurso pode ser pensado como uma relação entre o linguístico e o ideológico, a análise linguística fornece a descrição e a técnica de manipulação de sequências discursivas, além da análise histórica das condições de formação dos conjuntos ideológicos como discurso. Para tanto, leva em conta a materialidade discursiva como objeto próprio, na medida em que produz seu lugar de proposições teóricas.

E as proposições teóricas tem o dever de conduzir o estabelecimento dos procedimentos que realizam a montagem instrumental na forma de um dispositivo em um campo metodológico, consistindo a materialização a partir de proposições teóricas que visam o discurso como objeto de conhecimento que dá ao discurso uma concepção de objeto empírico-concreto ou objeto real.

A partir de uma experiência que vicenciei e relatada a seguir, busquei entender um pouco mais sobre o que se entende por materialidade discursiva, quando definida por Pêcheux como qualquer objeto – científico, estético, ideológico, etc – estará sempre remetido às *condições verbais* de existência. Ou seja, todo e qualquer objeto – uma vez simbólico – está sob a injunção de sentidos.

Em 2005, quando eu fazia o acompanhamento pedagógico nas Escolas Mundurukú da Terra Indígena Mundurukú, acompanhando o trabalho do Professor Maurício da Aldeia Santa Maria, alto Rio Cururu, afluente do Rio Tapajós em seu alto curso, em uma turma de pré-alfabetização, pude observar o professor entrando na sala de aula com duas tipoias em seus ombros, uma tipoia da cor vermelha e outra da cor branca.

O professor explicou aos alunos que as duas tipoias representavam os dois Clãs do povo Mundurukú, pois este povo é socialmente constituído em dois grupos distintos, ou seja, os Munduruku são divididos em duas metades que são complementares, na medida em que quem pertence ao clã vermelho só pode casar com alguém do clã branco, portanto, não são aceitos casamentos entre membros do mesmo clã.

O professor Maurício, após a explicação, dividiu o quadro em duas partes, e escreveu com um giz branco o clã branco e com o giz vermelho o clã vermelho. Em seguida abaixo do nome Clã branco, escreveu os nomes das famílias que compõem este clã, fazendo a mesma coisa para o clã vermelho.

Logo em seguida, solicitou aos alunos que escrevessem seus nomes com o giz da cor de seu clã no lado do seu clã. Todos os alunos realizaram a atividade com êxito e entusiasmo. A atividade, na realidade, era o exercício da escrita do nome. No entanto, o professor Maurício contextualizou para os alunos daquela turma de crianças em processo de alfabetização, muito mais que o exercício da escrita de seu nome, pois ele explicara aos alunos que cada um deles pertencia a uma determinada família e que um grupo de famílias formava um dos dois clãs que formam o Povo Mundurukú.

Na realidade, o professor Maurício explicava aos alunos a noção de pertencimento e de identidade familiar, clânica e étnica. O próprio Maurício me explicou isto após a aula, pois cabe destacar que a aula ocorreu em mundurukú, língua veicular da aldeia, portanto, todas as crianças da referida turma são monolíngues em Munduruku.

Portanto, conforme afirma Orlandi, (2005, p.20), a língua é o lugar de realização de processos discursivos, portanto, lugar de produção de efeitos ideológicos, de processos de identificação, e não somente um instrumento ou ferramenta de comunicação. Sendo, portanto, as formações discursivas aquilo que o sujeito pode e deve dizer em situação

dada em uma conjuntura dada, na medida em que o dizer está ligado às suas condições de produção. Há um vínculo constitutivo ligando o dizer com a sua exterioridade.

E o que temos aqui é o movimento identitário dos Munduruku e sua noção de pertencimento, materializado discursivamente em termos não verbais: o branco e o vermelho, nessas condições de produção, não são apenas cores. São em si artefatos identitários, por isso simbolizam, em termos amplos, a organização Social Munduruku, e tudo mais que essa organização clânica prescreve: as relações de parentesco decorrentes dos ritos de casamento

Podemos ver no processo discursivo o lugar dos efeitos metafóricos instituídos nos processos de identificação, na medida em que as crianças reagem, dizendo poderei casar com quem é da família X, mas não poderei casar com quem é da família Y. A língua é, segundo Orlandi (*op. Cit*), o lugar onde ocorre a produção dos efeitos ideológicos por meio do discurso, ou seja, a língua é a materialização do discurso, que “é um movimento na linguagem em que o seu “batimento” permite a descrição e a interpretação”.

É na língua que o discurso de pertencimento à identidade étnica, clânica e familiar se materializa, como vimos nos exemplos das falas das crianças, ou seja, o discurso proferido é o lugar de declaração, de afirmação e reafirmação da constituição da identidade Mundurukú. O discurso estabelece o vínculo que constitui os sujeitos Mundurukú com o efetivamente ser Mundurukú, isto é, no discurso é que a identidade e vinculação ao povo Mundurukú é materializada. E é na materialidade desse discurso que as crianças podem estabelecer as relações que terão com seus interlocutores, na medida em que, constroem com estes as alianças, a oposição, ou seja, como dissemos anteriormente, as relações sociais se dão a partir das formações discursivas relevantes e de formações ideológicas determinadas expressas dentro de uma dada conjuntura da história de uma formação social.

Outro fato que pode exemplificar a constituição do ser indígena, isto é, da auto-identificação indígena, pode ser observado na fala de Maximiliano Correa Menezes, doravante Max, liderança do povo Tukano, aluno da primeira turma da Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável, quando afirma que primeiro ele tem que se identificar como indígena e que esta identidade tem que ser trabalhada na escola:

“Primeiramente, eu tenho que saber que eu sou indígena para depois eu viver na outra cultura. A escola tem que trabalhar, primeiramente, o que é ser cidadão indígena, eu sou indígena Tukano, eu sou indígena Piratapuya. E, por outro lado, nós somos brasileiros por estarmos nesse país chamado Brasil. Eu sou sujeito às leis, né? Eu vou pra escola como qualquer outro cidadão. Mas, primeiramente, eu tenho que conhecer os meus direitos enquanto cidadão indígena, como morador aqui da comunidade, conhecer um pouco da ancestralidade, conhecer o meu povo, a minha hierarquia, né? E aqui aprender. A escola teria o papel de formar o cidadão indígena que é capaz de viver na comunidade, saber caçar, saber pescar, saber fazer o benzimento, respeitar os lugares sagrados, em fim... E aqui, outra vida. Aqui você vai pro mundo que não é seu, né? Você aprendeu a ler e escrever, usar equipamentos, responsabilidades...Muitos indígenas vai para cidade, consegue um emprego, pouco tempo é demitido porque acha que estar na comunidade e quer chegar a hora que quer. Não! Tem regras. Tem que saber viver nessa outra realidade, nessa outra cultura. Não é a sua comunidade que você faz as coisas a hora que quer, porque a gente não tem patrão, vai pra roça, vai pescar, vai caçar... Então, a escola tem que trabalhar pra criança conhecer estas duas realidades. Primeiro, se autoidentificar mesmo, né? Eu sou indígena! Então, a escola tem seu papel”.

Para Max, a escola também é um lugar que constrói a identidade indígena, pois como ele mesmo afirma, a escola tem que trabalhar a cidadania indígena antes de ensinar conceitos e conteúdos outros. Pode-se perceber na fala de Max que em nenhum momento, ele nega a responsabilidade da escola ensinar sobre o mundo não-indígena. Mas ressalta que a primeira tarefa da escola é ensinar o ser indígena a construir sua identidade, seja ela Tukano, Piratapuya, Dessana, Tariana, Tuyuka etc.

Podemos entender que o ser Tukano, Piratapuya, Dessana, Tariana, Tuyuka, etc, não se restringe ao espaço e a vida na comunidade indígena, pois a identidade indígena é um processo constante de ocupar sua posição de sujeito-indígena em qualquer tempo e espaço, é por meio dela que a construção desta identidade se realiza no espaço conforme afirmado no discurso de Max, quando fala sobre sua língua:

“A minha língua é tão importante quanto o inglês, o francês, o alemão, o italiano, o português, o espanhol. Não é porque ela é indígena que é inferior. E também não tem outra língua que está acima de todas não. São todas iguais e são diferentes. Agora, questões econômicas é que fazem a gente acreditar que há a melhor, que não é verdade. O inglês, por exemplo... tem haver com questões econômicas... Estados Unidos, esses países ricos, o inglês todo mundo fala. Isso é questão de poder!”

Entendemos que quando Max afirma que as línguas são todas iguais e são diferentes, ele estabelece que não há línguas superiores ou inferiores, mas que todas têm seu valor, cultural, étnico etc. E quando ele estabelece que há diferenças, são as diferenças estruturais que cada sistema linguístico apresenta. Mas, o fato mais importante que podemos encontrar na fala de Max é o que ser Tukano se dá em língua tukano para os Tukano etc. Ou seja, as relações sociais se dão a partir das formações discursivas relevantes e de formações ideológicas determinadas expressas em tukano. Esse entendimento é fundamental para que possamos compreender a relação tukano-português na região do Rio Uaupés e seus afluentes, no município de São Gabriel da Cachoeira, região do Alto Rio Negro no extremo noroeste amazônico brasileiro.

4. Alguns Aspectos da Língua Tukano e Português

Neste capítulo, apresentaremos a classificação nominal em tukano e em português. Apresentamos também uma breve discussão sobre a evidencialidade e como se apresenta em tukano, além de apresentarmos algumas formas de manifestar a fonte da informação em português.

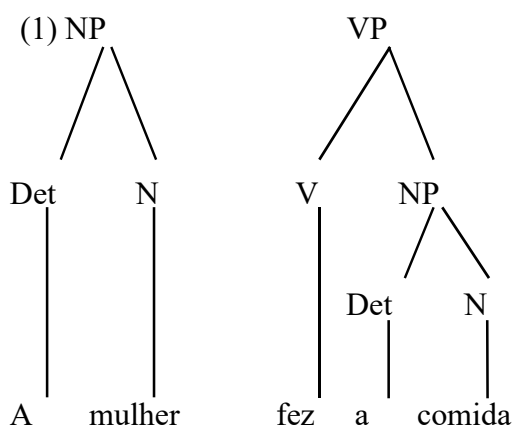
4.1 Classificação Nominal

Segundo Aikenvald (2000), as línguas do mundo apresentam diversas formas de classificação dos nomes, ou seja, as línguas do mundo apresentam formas diferentes de classificar o mundo.

Aqui apresentaremos as distintas formas de classificar os nomes na língua tukano e na língua portuguesa. Embora, não seja objeto de nossa análise para a compreensão do português utilizado pelos falantes da língua tukano, cremos ser interessante este tema, sobretudo para compreendermos as diferenças estruturais desses dois sistemas linguísticos.

4.1.2 Sintagmas Nominais

Sintagma nominal constitui-se de um nome como núcleo e seus respectivos determinantes e podem servir de argumento sentencial, como pode ser observado em (1)



Observamos que o termo mulher é argumento do predicado fez a comida. Poderíamos dizer de uma forma mais específica como em (2).

(2) Deuza fez a comida.

Podemos observar uma diferença entre as duas sentenças, na medida em que em (1) temos um sintagma nominal em que mulher é o nome e a é o determinante e a combinação destes dois termos formam o sintagma nominal determinante. Já em (2), temos Deuza sem nenhum termo que o acompanhe, por isso este é definido como sintagma nominal nu.

Na língua tukano, segundo Welch e West (2000: 427) os nomes são divididos em duas classes principais: animado e inanimado. A classe dos animados é formada pelos seres humanos, todos os animais e corpos celestes. A classe dos nomes inanimados é formada por todos os objetos e nomes abstratos.

Segundo Chacon (2007: 155), a língua Tukano possui dois princípios semânticos que norteiam o Sistema de Classificação Nominal, a saber, Qualitativo e Quantitativo. O qualitativo apresenta diferença entre sexo biológico nos seres animados e a forma física nos seres inanimados. O quantitativo apresenta a diferença entre unitário e coletivo nos seres animados e contável e não contável em seres inanimados.

Os nomes de referente humano recebem marca obrigatória de sexo biológico e número, sendo os traços [+feminino] e [+plural] gramaticalmente marcados como pode ser visto em (3): (Chacon 2007: 156)

(3) biki	biki-ó	biki-rã
velho	velho-FEM	velho-PL
“velho”	“velha”	“velhos”

Os nomes com referentes não-humanos são subdivididos em seres individualizados (mamíferos, répteis e aves) e em seres gregários (insetos e peixes). O sexo biológico não é marcado e tal distinção é realizada pela sintaxe, na medida em que os termos para homem **imí** e mulher **numio** são pospostos aos nomes a que se referem identificando, portanto, o sexo biológico como pode ser verificado nos exemplos abaixo extraídos de Chacon (2007: 158).

(4a) wekî imí	wekî numio
anta homem	anta mulher
“anta macho”	“anta fêmea”

(4b) wekî	wekî-á
anta	anta-PL
“anta”	“antas”

Há a distinção morfológica entre seres não-humanos gregários de seres não-humanos individualizados, pois há um sufixo específico para a individualização desses nomes, conforme pode ser observado em (5). Além disso, para os referidos nomes não há distinção de sexo.

(5a) utiâ	utiâ-wî,
cabas	caba-sg
“cabas”	“1 caba”
(5b) wa’i	wa’i- wî,
peixes	peixes-sg
“peixes”	“1 peixe”

Os nomes inanimados correspondem ao mundo natural físico, aos objetos manufaturados, aos elementos geográficos, à flora, partes do corpo. Estes subdividem-se entre nomes inanimados contáveis e nomes inanimados incontáveis.

Os nomes inanimados contáveis se referem a entidades unitárias e definidas e podem ser pluralizados ao combinarem-se com o sufixo plural **-ri** (alguns nomes têm um sufixo de número irregular, com a forma **-seri**). Os nomes inanimados incontáveis se referem a entidades maciças, abstratas, informes, contínuas e genéricas. Eles não são pluralizados. Naturalmente, os nomes animados contáveis são unidades passíveis de quantificação direta pelos numerais da língua Chacon (2007).

Segundo (Chacon 2007:178), a estrutura canônica do sintagma nominal em tukano é determinante-determinado (d-d), sendo esta estrutura bastante produtiva na produção de

locuções nominais e também no uso de quantificadores, como pode ser visto em (6a) e (6b):

(6a) *uyu i'miâ-khi*
 abacate ser^alto-fret
 “abacateiro alto”

(6b) *ohô i'miai-rí yõo*
 banana ser^alto- in.sg palmeira
 “bananeira alta”

Ramirez propõe uma classificação com três classes de nomes, a saber, nomes animados, nomes inanimados contáveis e nomes inanimados incontáveis. Em (7), podemos observar alguns exemplos em que temos *akê* ‘macaco’ para animado, *wi’i* ‘casa’ para inanimado contável e *akó* ‘líquido’ para inanimado incontável:

(7a) *Akê ãyu-gí niî-mi*
 macaco bom/bonito ser
 ‘O macaco é bonito’

(7b) *Wiî ãyu-rí wi’i- niî*
 casa bom/bonito ser
 ‘A casa é bonita’

(7c) *Akó ãyu-sehé niî*
 líquido bom/bonito ser
 ‘O líquido é bom’

É importante destacarmos que em PB não há a distinção animado e inanimado. Em tukano, no entanto, os nomes podem ser pluralizados com sufixos como pode ser verificado em (8).

(8a) *aké -á*
 macaco PL
 ‘macacos’

(8b) *wi’ -sêri*
 casa PL
 ‘casas’

Akó (líquido) não pluraliza, segundo Ramirez (1997). E, embora, não explicita em seu trabalho e também não tenhamos encontrado em nenhum dos autores aqui referenciados para a classificação nominal em tukano, trabalhamos com a hipótese de que a língua tukano possui a classificação de massivo, na medida em que, segundo Ramirez (*op. cit.*), os nomes inanimados incontáveis são: líquido, metal, fumaça, vento, farinha, remédio, mingau, certas partes do corpo que representam partes de um todo como excremento, sangue, catarro, cinzas etc.

Os nomes inanimados contáveis são estruturalmente definidos pelo sufixo plural *-ri/-di* ou a forma irregular *-seri*, conforme pode ser observado em (6b). Do ponto de vista semântico designam seres inanimados, objetos do mundo físico e certas partes do corpo.

Segundo Chacon (2007), os nomes inanimados incontáveis não são pluralizados. Naturalmente, os nomes animados contáveis são unidades passíveis de quantificação direta pelos numerais da língua, conforme podemos observar em (9), extraído de Chacon (2007, p. 163).

(9) ni'kã wi'i	ba'paritisé wi'-seri
1 casa	4 casa-in. PL
“uma casa”	“quatro casas”

Chacon (*op.cit*) afirma que todos os nomes contáveis são pluralizados apenas a partir da quarta unidade⁴, contrastando com os nomes animados, que são pluralizados sempre a partir da segunda unidade. O referido autor apresenta o exemplo de “casa” **wi'í** (**que é um referente contável**), é tratado morfologicamente igual com 1, 2 até 3 unidades, e somente com 4 unidades ele recebe um sufixo de “plural”.

Em português, conforme Mattoso Câmara (1989), assim como nas demais línguas românicas, há uma divisão em masculino e feminino em que se repartem todos os nomes sem exceção. No entanto, diz ele, a flexão de gênero é exposta nas gramáticas de uma forma incoerente e confusa na medida em que, costuma associar o gênero gramatical com o gênero natural dos nomes (Mattoso, 2007).

Embora a distribuição, quanto aos nomes de animais, indique certa associação entre as duas classes e as noções de macho e fêmea traduzam a intenção de tratar

linguisticamente esses nomes pelo critério do sexo dos seres, não devemos tratar de forma generalizada a distribuição da categoria de gênero de todos os nomes em português, na medida em que entre os próprios nomes de animais há os que são exclusivamente masculinos ou exclusivamente femininos, referindo-se a ambos os sexos:

(10) A cobra estava em cima da casa

(11) A cobra matou o jacaré

(12) Nós vimos uma onça no rio.

E os nomes de coisas inanimadas também são distribuídos nas duas classes:

(13) A mesa é maior que a cadeira.

(14) O quadro caiu da parede.

(15) O caderno do aluno sumiu.

Até entre os nomes que se referem à espécie humana há nomes exclusivamente masculinos e outros exclusivamente femininos: a vítima será sempre feminino, quer se trate de homem ou mulher; assim também, o cônjuge, sempre será masculino, quer se trate de homem ou mulher. Portanto, podemos observar que há uma discrepância entre gênero e sexo.

De acordo com Mattoso Câmara (2002), o gênero que condiciona uma oposição entre forma masculina e feminina, tem como mecanismo flexional básico um morfema sufixal –a (/a/ átono final) para a marca de feminino. O masculino é uma forma geral que se caracteriza pela ausência da marca de feminino, ou seja, sem marca própria, sendo assim, podemos assinalar com o morfema zero (Ø).

(16) O menino quebrou o vaso

(17) A menina quebrou o vaso

(18) O gato caiu no balde de água

(19) A gata caiu no balde de água

Portanto, diz Mattoso Câmara (2007), a flexão de gênero em português ocorre pelo acréscimo do sufixo –a (/a/ átono final) para o feminino com a supressão da vogal temática (o): lob (o) + a = loba; menin (o) + a = menina.

Com relação ao número nominal em português, Mattoso Câmara (2007), apresenta o conceito significativo de número estabelecendo a oposição de um único indivíduo e mais de um indivíduo. Portanto, a flexão do número em português cria o contraste entre forma singular e forma plural. O plural se manifesta com a presença de um sufixo flexional, ou desinência /z/, grafado sempre <s>, com que a última sílaba do nome passa a terminar. Assim, o singular se caracteriza pela ausência da marca de plural, ou seja, sem marca própria, assinalado por um morfema gramatical zero ($\emptyset$).

As frases abaixo demonstram isto:

(20) O menino brincava no rio.

(21) Os meninos brincavam no rio

(22) O cavalo corria na estrada

(23) Os cavalos corriam na estrada

Há, também, mecanismos puramente morfológicos:

Para os nomes paroxítonos terminados em /s/ há um alomorfe ($\emptyset$), nestes casos, a identificação do número se dá mediante a concordância com um determinante ou determinado:

(24) Flor simples (singular)

(25) Flores simples (plural)

Temos em (24), simples identificado como singular na medida em que flor (determinado) está no singular. E em (25), temos simples no plural porque flores (determinado) está grafado no plural.

4.2 Evidencialidade

A noção de evidencialidade como fonte de informação gramatical obrigatória se tornou conhecida a partir da Publicação do Livro '*The Handbook of American Indian Languages*', de Franz Boas, publicado em 1911. Em sua introdução há uma discussão sobre Kwak'wala Kwakiutl e em seu esboço gramatical do Tsimshianic. Embora o termo evidencial/evidencialidade não tenha sido utilizado pelo referido autor, Boas foi o

primeiro estudioso a apontar explicitamente a existência de uma categoria gramatical que reflete a fonte de informação de um falante, com base em seu trabalho sobre as línguas indígenas americanas (Boas 1938).

O termo evidencial foi usado pela primeira vez por Roman Jakobson em 1957 em referência a línguas eslavas dos Balcãs (Jacobsen 1986: 4; Jakobson 1990) com a seguinte definição:

"Evidencial é um rótulo provisório para a categoria verbal que leva em consideração três eventos - um evento narrado (E^n), um evento falado (E^s) e um evento narrado falado (E^{ns}). O falante relata um evento com base no relato de outra pessoa (citação, ou seja, evidencialidade de boato), de um sonho (evidencialidade reveladora), de um palpite (evidencialidade presuntiva) ou de sua própria experiência anterior (evidencialidade de memória)."

Jakobson também foi o primeiro a separar claramente a evidencialidade como modo gramatical. Em meados da década de 1960, "evidencial" e "evidencialidade" passaram a serem termos estabelecidos na literatura linguística.

Os sistemas de evidencialidade receberam maior atenção linguística de pesquisadores linguística muito recentemente. O primeiro trabalho importante para examinar a evidencialidade em vários idiomas é de Chafe & Nichols (1986). E mais recentemente, Aikhenvald apresenta uma comparação tipológica sobre o tema, como pode ser verificado em Aikhenvald (2004).

"A evidencialidade é uma categoria gramatical com fonte de informação como seu significado primário – se o falante viu o evento acontecer, não o viu, mas ouviu, fez uma inferência baseada em conhecimentos gerais ou traços visuais, ou foi informado sobre ele. As línguas podem distinguir informações em primeira mão e não em primeira mão ou ter um marcador especial apenas para evidenciação relatada. Em sistemas evidenciais maiores, a evidência em primeira mão ou visual pode contrastar com a não visual, inferida, presumida e relatada. A evidencialidade é uma categoria verbal por si só. Não tem qualquer relação direta com a expressão da responsabilidade ou atitude do falante em relação à declaração. A evidencialidade também não é uma subcategoria de modalidade ou um tempo verbal. Categorias não evidenciais, incluindo aspecto perfeito,

pretérito, condicional e outras modalidades e dispositivos de complementação, podem desenvolver significados relacionados à fonte de informação. Os linguistas franceses empregam o termo “mediativo”. Os estudiosos do quíchua usam o termo “validacional” ou “verificacional”.

Como afirmamos anteriormente, Jakobson foi o primeiro estudioso a usar o termo “evidência” e a fornecer a definição clássica (Jakobson 1957, citado em Monografias). Comrie 2000 oferece um breve levantamento de pequenos sistemas probatórios encontrados na Eurásia. Willett 1988 e Kozintseva 1994 fornecem algumas informações interlinguísticas sobre evidencialidade. Aikhenvald 2004 e Joseph 2003 formulam fundamentos interlinguísticos para tipologia de evidencialidade. Algumas informações interlinguísticas estão em de Haan 2005.

Aproximadamente um quarto das línguas do mundo, especifica a fonte de informação nas sentenças declarativas, portanto, atesta o tipo de fonte em que se baseia a declaração feita, isto é, se o falante a viu, ou ouviu, ou inferiu-a a partir de provas indirectas, ou a obteve por meio de outra pessoa, isto é, nessas línguas, todos os enunciados especificam a fonte de informação na qual o falante se baseou para fazer suas sentenças declarativas, portanto, os falantes devem deixar explícito, por meio de marcas gramaticais, se viram, ouviram, inferiram ou obtiveram a informação a partir da percepção por meio de um outro sentido. Esta categoria gramatical, cujo significado principal é fonte de informação, é chamada de ‘evidenciabilidade’. Nas palavras de Boas (1938: 133), “embora para nós definição, número e tempo sejam aspectos obrigatórios, encontramos em outro local da língua, perto do falante ou em algum outro lugar, [e] fonte de informação – seja vista, ouvida, ou inferido — como aspectos obrigatórios”. (Aikhenvald 2004, p. 1)

Os sistemas de evidencialidade diferem na sua complexidade: alguns distinguem apenas dois termos, por exemplo, em primeira mão e não em primeira mão. Outros têm seis ou até mais mandatos. Algumas línguas diferenciam entre uma evidência (muitas vezes com o significado de “relatada” ou “não em primeira mão”) e nenhuma evidência. O termo 'verificacional' ou 'validacional' é algumas vezes usado no lugar de 'evidencial'. Há um excelente resumo do trabalho sobre o reconhecimento desta categoria e sua nomeação em Jakobson (1986). (Aikhenvald 2004, p. 4)

A evidencialidade é uma categoria gramatical que indica a fonte de informação na qual o falante baseia uma afirmação. Segundo Aikenvald (2001: 1), a evidencialidade propriamente dita é entendida como a afirmação da existência de uma fonte de evidência para algumas informações; isso inclui afirmar que existe alguma evidência, e também especificando que tipo de evidência existe. Os sistemas de evidencialidade diferem em quão complexos são – alguns distinguem apenas dois termos (testemunha ocular e testemunha não ocular, ou relatado), enquanto outros têm seis (ou até mais) termos.

Os sistemas de evidencialidade são divididos em dois grandes tipos: (I) aqueles que afirmam a existência de fonte para o evidencial sem especificá-lo; e (II) aqueles que especificam o tipo de evidencial – seja obtido visualmente, com base em inferências ou informações relatadas. Em línguas com um sistema do tipo (I), uma instrução marcada por ‘evidencialidade’ é caracterizada ‘pela referência à sua recepção por um sujeito consciente. Em outras palavras, a existência de uma fonte de informação não especificada pressupõe que esta informação foi adquirida “indiretamente”, por meio de um mediador.

Segundo Aikenvald (2003, p. 3-6), afirma que os sistemas de evidencialidade mais simples consistem em apenas duas distinções e os mais complexos envolvem até seis (ou possivelmente mais). O conteúdo semântico de cada distinção depende do tipo de sistema (portanto, os rótulos podem, às vezes, ser enganosos). Por exemplo, num sistema de dois termos, “testemunha ocular” pode implicar informações normalmente adquiridas; também pode se referir a informações visuais e auditivas simultaneamente (e também pode abranger informações obtidas através de outros sentidos), pode também abranger uma combinação informação visual e algo testemunhado pessoalmente, mas nunca pode referir-se a dados estritamente auditivos.

O termo que representa que não há testemunha ocular em um sistema de dois evidenciais pode implicar que o falante ouviu sobre a ação de alguma fonte secundária, ou fez inferências sobre isso, ou participou diretamente, mas não estava no controle. Mas é improvável que um termo sem testemunha ocular se refira a informações de segunda mão se há uma evidência especial usada para informações relatadas.

Aikenvald (*op.Cit*) apresenta, a partir de vários autores que contribuíram pa a a obra por ela organizada e aqui referida, uma classificação de sistemas de evidenciais. A seguir apresntamos na mesma ordem em que Aikenval os apresenta em seu livro aqui já citado.

Os sistemas de dois evidenciais do tipo II cobrem:

a1. Testemunha ocular e testemunha não ocular. Tal distinção é frequente – mas nem sempre. Em algumas línguas, estes evidenciais apresentam-se apenas no pretérito. Entre estas línguas, encontram-se como em Jarawara (Capítulo 7), Yukaghir (Capítulo 9) e M̃yky (Capítulo 10) em Aikenvald (200).

a2. Não em primeira mão e tudo mais. O termo típico “não-primeiro” abrange inferência baseada em traços visíveis e informações relatadas, bem como na Abkhaz (Hewitt 1979; Capítulo 11).

a3. Relatado (ou ‘boato’) e tudo mais. Interlinguísticamente, este é de longe o tipo de sistema mais difundido. O termo relatado está marcado, e o termo não relatado (“todo o resto”) não está marcado. Em Enga (família Engan, Papua), declarações citadas são marcadas com o sufixo -na adicionado à última sílaba do predicado (Lang 1973: xli). Outro exemplo de sistema semelhante é Tauya (Madang-Adelbert Range Subphylum, Papua: MacDonald 1990: 301). Lezgian (Lezgic, Nordeste Caucásico) tem um marcador de boato recentemente gramaticalizado -lda (resultante de a contração e sufixação de luhuda ‘alguém diz’: Haspelmath 1993: 148). Os sistemas a3 são encontrados nas línguas tibeto-birmanesas, por ex. Kham (Watters 1998), e em numerosas línguas sul-americanas (Aikenvald & Dixon 1998b). E-toniana e da Livônia (Balto-Finnica) têm um conjunto de formas “relatadas” que vão de volta aos participípios (ver Stolz 1991: 45–50; Perrot 1996).

Os sistemas de três termos envolvem pelo menos uma especificação sensorial.

b1. Visual (ou direto), inferido, relatado. Sistemas deste tipo são encontrados em línguas Jaqi, como Aymara (Hardman 1986), que tem três especificações de evidencialidade – conhecimento pessoal (adquirido visualmente), boato (conhecimento adquirido através de outra pessoa) e conhecimento não pessoal (conhecimento cedido). As línguas quíchuas têm três especificações de evidencialidade: evidência direta (-mi), conjectural (-chi, chr(a)) e relatado (-shi) (Floyd 1997). O sistema descrito para Qiang por LaPolla (Capítulo 3) também é um subtipo de B1.

b2. Sensorial visual, não visual, inferido. Um exemplo é Washo (Jacobson 1986: 8), que possui características visuais, auditivas e um marcador de ‘ex post de facto’, inferência com alguma conotação de surpresa”.

b3. Sensorial não visual, inferido, relatado. Em Retuarã (Tukano Central: Strom 1992: 90-91), os três sufixos que fornecem informações probatórias referem-se a: (1) informações estritamente auditivas, (2) informações presumidas e (3) informações de segunda mão. Um sistema semelhante é encontrado em Northern Pomo (Sally McLendon, p.c.).

Os sistemas de quatro termos envolvem pelo menos uma especificação sensorial. Se houver apenas uma evidência sensorial, complexidade adicional pode surgir dentro das evidências com base em inferência (C2, C3) ou em informações relatadas (C4). Dados visualmente obtidos (ou dados baseados em conhecimento direto) podem ser contrastados com dados obtidos através da audição ou do olfato (como em C1), ou através de inferência (que podem ser de diferentes tipos, como em C2-3); muitos desses sistemas têm um marcador para informações relatadas.

c1. Visual (ou direto), sensorial não visual, inferido, relatado. Tal um sistema é encontrado na Tariana tradicional (Capítulo 6), em vários Tu-línguas canoanas faladas na mesma região, e também em Xamatauteri (Yanomami família) (ver Aikhenvald & Dixon 1998b); e em Pomo Oriental (McLendon, este volume).

c2. Visual, inferido (1), inferido (2), relatado. Em Tsafiki (Dickinson 2000: 407-409) o termo visual (usado para ‘eventos diretamente testemunhados’) é formalmente não marcado; há um sufixo que marca a informação inferida da física direta evidência científica, outra para inferência do conhecimento geral e uma adicional um para relatos ou boatos. Um sistema semelhante é encontrado em Pawnee (Caddoan: Parques 1972).

c3. Sensorial não visual, inferido (1), inferido (2), relatado. Wintu (família Wintun: Schlichter 1986) tem quatro evidências: -nt h Er, para ‘não visual evidência sensorial’; -ke. ‘boato’; -ré. ‘inferencial’; e -'el 'assumido' pelo qual o falante acredita que sua proposição é verdadeira por causa de sua experiência com situações semelhantes’

(ocorre com condicional, nunca seguido por outros sufixos). Não está claro como as informações visuais são marcadas.

c4. Visual, inferido, relatado (1), relatado (2). Sudeste de Tepe-Diz-se que huan (Uto-Aztecan: Willett 1991: 161-166) distingue a testemunha ocular ('percebido pelo falante'), inferido, e dois tipos de relatados – 'anteriormente conhecido pelo ouvinte' e "anteriormente desconhecido pelo ouvinte".

Segundo, Aikenvald, há poucos exemplos claramente descritos de sistemas de evidencialidade com cinco ou mais termos. Um sistema de evidencialidade que compreende os evidenciais visuais, não visuais, inferidos, relatados e presumido encontrados em Tuyuca e em outras línguas da Família Linguística Tukano Oriental. Os evidenciais são realizadas como sufixos verbais combinando de pessoa, número e gênero do sujeito e tempo. O visual implica que o falante viu o evento ou estado; não visual sensorial significa que o falante ouviu, provou, cheirou ou sentiu o evento ou estado; inferido (com base nos resultados) é empregado quando o falante viu os resultados do evento ou estado; e presumido é usado se o falante presume que o evento ou estado ocorreu ou se nenhuma informação estiver disponível (Barnes 1984: 257). Relatado é escolhido se o falante ouviu falar do evento por outra pessoa. Este sistema de evidenciais é o que pode ser observado em tukano, língua da Família Linguística Tukano Oriental e também na língua tariana, da Família Linguística Aruake.

Outros exemplos de sistemas complexos incluem o Nambiquara e línguas do sul da Amazônia. A marcação no verbo é obrigatória, dependendo se uma afirmação é (i) testemunha ocular necessário (o que implica que o orador viu a ação que está relatando); (ii) inferido; (iii) presumida ("a afirmação do falante... baseada em ver uma associação ação simultânea e fazer uma interpretação a partir dela, ou à vista um conjunto de circunstâncias que devem ter resultado de uma ação anterior e fazendo uma inferência; sufixos diferentes marcam estas duas opções"); (iv) relatado ("o falante está simplesmente transmitindo informações que ouviu de outro falante; e (v) 'apoio interno' ("o falante relata seu "pressentimento" aquilo que eles afirmam deve ser assim'). Fasú, uma língua da Papua Nova Guiné das terras altas da Nova Guiné têm (i) visual ("visto"); (ii) sensorial não visual ("ouvido"); (iii) reportado; (iv) ouvido de uma fonte conhecida, como o orador original; (v) declaração sobre algo em que o locutor participou diretamente; e também

uma série de especificações que lembram “inferido”: “declaração sobre um pensamento”, “deduzido a partir de evidências”, bem como “óbvio para quem fala.

Essa classificação de Aikenvald é importante para podermos compreender a amplitude e diversidade dos sistemas de evidenciais nas línguas do mundo. Além de termos um vislumbre da abrangência deste fenômeno linguístico nas línguas do mundo.

Aikenvald (2001), afirma que os evidenciais desempenham um papel importante no discurso. Muitas vezes são manipulados – normalmente para destacar aspectos importantes de uma narrativa.

Toda língua tem alguma maneira de fazer referência à fonte de informação; mas nem toda língua tem evidencialidade gramatical. Apresentaremos aqui um pouco do sistema de evidenciais em tukano.

Gonzalez-Rodrigues (2002) apresentam duas categorias de evidenciais para o tukano, a saber, as que expressam o sentido presenciado pelo falante e indicam estados ou eventos que o falante presenciou ou está presenciando e também são utilizados para expressar verdades já conhecidas, e a categoria de evidencialidade que dá a informação não presenciada pelo falante. Gonzalez-Rodrigues (2002: 424)

Welch e West (2000: 424), apresentam as terminações evidenciais em tukano. Estas terminações são sempre localizadas no final dos verbos e dão informações acerca da pessoa e número do sujeito, o tempo do evento (presente ou passado) e o ponto de vista do narrador que está narrando o evento.

Segundo os autores, estas terminações fazem distinção entre a terceira pessoa e outra, podendo esta outra ser tanto a primeira como também a segunda pessoa, tanto do singular quanto do plural. O quadro 1 abaxo resume as terminações evidenciais apresentados por Welch e West (2000)

	PRESENCIADO PELO FALANTE	NÃO PRESENCIADO PELO FALANTE
OUTRA 3.MASC.SG 3.FEM.SING 3.ANIM.PL	<i>Presente informado</i> -?V1 -bi -bo -bã	<i>informado</i> -poro/-paro2 -pĩ -po -parã
OUTRA -wi -pa	<i>Pasado remoto</i> -wĩ	<i>remoto inferido</i> -pa

3.MASC.SG -wt -pi	-wt	-pi
3.FEM.SG -wo -po	-wõ	-põ
3.ANIM.PL -wa -pa	-wã	-pã

Quadro 1. As terminações evidenciais

As terminações que expressam o sentido 'presenciado pelo falante' indicam estados ou situações que o falante presenciou ou está presenciando, e também se utilizam para expressar verdades bem conhecidas.

(26) a?ti-?i 'eu venho/ tu vens/ nós vimos/ vós vêm/

(27) una(s) coisa(s) vem (vêm)'

(28) a?ti-ba 'eles vêm

(29) a?ti-wT 'ele veio'

Por meio dos sufixos do discurso 'informado' se sabe que outra pessoa transmitiu ao falante os dados que estão se dando. Indicam, portanto, que o falante não tem ou não quer ter nada a ver com o fato realizado.

(30) ape- pi

jugar-EVID

'dizem que eu julgo

As terminações de informação "inferida" se empregam quando o falante não está seguro da fonte de informação, mas supõe que é verdade. Também servem para relatar os mitos dos Tukano ou de eventos de tempos antigos.

wee-pa 'provavelmente eu fiz/ tu fizeste/ nós fizemos/ vós fizestes/ eles fizeram'.

O sufixo -a 'ações remotas' podem preceder aos sufixos evidenciais e têm duas funções relacionadas. Primeiro, com os sufixos que determinam o tempo presente, significa que o falante está relatando um evento ou estado um pouco distante no espaço ou no tempo (até três dias antes). Por exemplo, a?ti-a-b pode significar que já esteja fora do alcance da vista, seria como se disséssemos ele viu ou eu vi, mas não vejo mais.

Em segundo lugar, com sufixos evidenciais 'não presenciado pelo falante, isto é, 'informado' e 'inferido', o sufixo da 'ação remota' -a se utiliza para descrever ações ou estados que estão ocorrendo no momento do relato, ou que ocorreu há pouco tempo ou a pouca distância de onde ocorre o discurso.

(31) baʔa-sTʔri-a-po

comer-querer-ACC.AJDA-EVID

'ela quer comer' (o falante disse isto acerca de outra pessoa, como um observador desinteressado)

(32) diʔte-a-pa

casarse-ACC. AJ DA- EVID

'eles provavelmente se casaram'

Aikenvald (op.cit.) afirma que em Tucano o evidencial inferido é usado em histórias que relatam importantes eventos mitológicos conhecidos por terem deixado vestígios tangíveis nas paisagens arredores.

Ramirez (1997, p. 85) apresenta os evidenciais como sufixos terminais que apresentam modalidade epistêmica, com os sentidos de: visto, sentido, dedutivo, reportativo, como pode ser observado no quadro abaixo.

	Presente Passado caducado	Passado recente	Passado caducado	
Visto - -	-mi /-bĩ/ -mo /-bõ/ -ma /-bã/ -' -ti	-a-mi /-a-bĩ/ -a-mo /-a-bõ/ -a-ma /-a-bã/ -a-pi – a-ti	-wĩ -wõ -wã -wi – ri /-di/	3-fsg 3+fsg 3pl Outras pessoas Interrogativo
Sentido	-sa-mi /-sa-bĩ/ -sa-mo /-sa-bõ/ -sa-ma /-sa-bã/	-a-sĩ -a-sõ -a-sã	-kã-tĩ -kã-tõ -kã-tã	3-fsg 3+fsg 3pl

	-sa-' -sa-ri /-sa-di/	-a-si -a-sa-ri/-a-sa-di/	-kã-ti -kã-ti-ri /-kãti-di/	Outras pessoas Interrogativo
Dedutivo		-a-pĩ -a-põ -a-pã -a-pã -a-pa-ri /-a-pa-di/	-pĩ -põ -pã -pã -pa-ri /-pa-di/	3-fsg 3+fsg 3pl Outras pessoas Interrogativo
Reportativo		-a-pi' -a-po' -a-pa'rã /-a-pa'dã/ -a-pa'ro /-a-pa'do/ ---	-pi' -po' -pa'rã /-pa'dã/ -pa'ro /-pa'do/ ---	3-fsg 3+fsg 3pl Outras pessoas Interrogativo

No quadro, as formas fonológicas subjacentes aparecem unicamente quando diferem das formas escritas nas escolas indígenas. O significado destes sufixos desenvolve-se nos três eixos semânticos seguintes: - modalidade epistêmica (visto, sentido, dedutivo, reportativo). - tempo/aspecto (presente, passado recente, passado caducado ou remoto). - pessoa, gênero, número (3ª pessoa animada não-feminino singular, 3ª feminino singular e plural; outras pessoas, incluindo a 3ª pessoa inanimada) e interrogação. Cada forma do quadro contém todas estas informações. Por exemplo, a forma -a-sõ contém as informações: situação sentida (escutada) pelo locutor num passado recente e realizada por um sujeito animado da 3ª pessoa e de sexo feminino.

A modalidade vista indica que a situação é vista no presente ou foi vista no passado pelo falante.

(33) diâyi wai, yahaámi
/ diâyi wai, yahá - abi, /
cachorro peixe roubar-P.REC. VIS.3- FSG
'O cachorro roubou o peixe'.

A modalidade sentida indica que a situação foi sentida pelo falante, a partir de outro sentido que a visão.

(34) diâyî wai, yahaási,
 /diâyî wai, yahá - a- si,/

cachorro peixe roubar-P.REC. SENT.3-FSG

‘O cachorro roubou o peixe’.

A modalidade reportativa indica que a situação foi vista ou sentida não pelo falante, mas por outra pessoa.

(35) diâyî wai, yahaápi,
 /diâyî wai, yahá - a- pi,/

cachorro peixe roubar-P.REC DED.3-FSG

‘O cachorro roubou o peixe’.

A modalidade dedutiva indica que a situação não foi vista, tampouco sentida por ninguém, mas que pode ser deduzida pelo falante, a partir de algum indício, seja rastro, pequenas pistas ou algum sinal.

(36) diâyî wai, yahaápi’
 /diâyî wai, yahá - a- pi’/

cachorro peixe roubar--P.REC REP.3- FSG

‘O cachorro roubou o peixe’.

Podemos perceber a partir de Ramirez que conforme afirma Valls (2014, p. 8), muitos pesquisadores tratavam os evidenciais como modais. Atualmente, no entanto, já há a compreensão que os “evidenciais formam uma categoria gramatical por conta própria” Valls (2014).

Vendrame (2010, p.22), considera a evidencialidade um fenômeno existente em todas as línguas do mundo, e tal fenômeno linguístico pode ser “codificado de diferentes maneiras de acordo com os recursos gramaticais ou lexicais que a língua oferece”. A referida autora considera que a evidencialidade, pode formar sistemas gramaticais fechados, sistemas gramaticais em desenvolvimento, sistemas mistos (que contêm formas gramaticais e lexicais) e sistemas de marcação lexical. Portanto, ela entende que a evidencialidade pode apresentar diferentes formas de manifestação. No entanto, nem

todas as línguas do mundo terão meios de marcar a fonte da informação, mas nem toda língua tem evidencialidade gramatical. “Ter meios lexicais para opcionalmente especificar a fonte do conhecimento é provavelmente universal” (AIKHENVALD, 2004, p.10).

Este é o caso do português, na medida em que não temos a marca gramatical de evidencialidade como podemos observar em tukano. Mas, o português apresenta alguns termos que indicam a fonte de informação a respeito do que está sendo dito, ou seja, existem possibilidades de identificarmos a fonte de informação acerca do assunto tratado em uma interação comunicativa em português. O que não temos em português é um elemento gramatical presente no verbo que indique de que forma a informação chegou até a primeira pessoa do discurso, conforme podemos observar em (28).

(37) João disse que Pedro entregou o sofá

O termo ‘disse que’ estabelece a relação entre a primeira pessoa do discurso e a fonte da informação sobre a qual está falando. Portanto, podemos afirmar que o português, em relação à fonte de informação, é uma língua tipo (I), isto é, aquelas que a existência de uma fonte de informação não especificada pressupõe que esta informação foi adquirida “indiretamente”, por meio de um mediador.

Tukano, porém, em relação à fonte de informação é uma língua tipo (II) aquelas que especificam o tipo de evidencial – seja obtido visualmente, com base em inferências ou informações relatadas.

Em português também temos o que alguns linguistas chamam de modalidade epistêmica que, segundo Wiemer 2018, reflete a avaliação do falante sobre a verdade de uma afirmação e sua avaliação subjetiva do grau de certeza, como provável ou possível.

Conforme observado acima, o português, diferente do tukano, apresenta na modalidade epistêmica, não a fonte da informação como os evidenciais em tukano estabelecem, mas tão somente apresenta aquilo que o falante aceita como verdade a respeito do que lhe é informado.

Vendrame (op. cit) chama atenção para o fato de que nos estudos sobre evidencialidade, sobretudo naqueles que tratam de sua expressão lexical, não é raro, tratar dos limites entre evidencialidade e modalidade epistêmica, uma vez que, além de indicar a fonte da informação, os evidenciais também podem marcar o grau de comprometimento do falante com a verdade da proposição.

Portanto, em línguas cuja expressão da evidencialidade acontece por meios lexicais, como é o caso do português, é comum que o mesmo item lexical que indica a fonte da informação também exprima (in) certeza e (des) comprometimento por parte do falante, não sendo fácil estabelecer qual desses valores é o primário Vendrame (2010, p. 23).

O conhecimento de como a fonte de informação se manifestam na língua tukano e em português é fundamental para que possamos entender as construções do português utilizado pelos povos da Família Tukano Oriental, na medida em que, poderemos compreender como estes usuários de português como língua adicional, manifestam a necessidade de indicar a fonte de informação por meio de algumas marcas de evidencialidade que se materializam em seus discursos, mesmo quando o fazem em português que não é sua língua nativa.

5. Os Evidenciais Tukano e sua inscrição material em Português: O Portukano

Os dados aqui analisados foram, inicialmente produzidos a partir dos textos escritos em português pelos alunos das três primeiras turmas do Pólo Tukano da Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável da Universidade Federal do Amazonas.

Outros dados foram coletados em viagem de campo realizada em julho de 2022 na Comunidade Tukano de Taracuá, localizada no baixo Curso do Rio Uaupés, onde fomos muito bem recebidos pela Comunidade e por todos os funcionários da Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus onde ficamos hospedadas.

Ainda há uma história gravada tanto em Tukano como em português. Estes dados foram gravados pela minha colega de Doutorado e amiga povo Tukano, Maria Ângela Moura, aluna de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFRJ, povo Tukano.

O material coletado nas turmas Tukano da LICEN foram textos orais e escritos produzidos ao longo do curso de Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável. A produção compreende o período de 2011 a 2018, em todas as viagens que fiz à Comunidade de Taracuá, local onde ocorriam as aulas para a turma Tukano.

Os áudios e vídeos foram gravados em celulares das marcas Samsung e Motorola, celulares de nosso uso pessoal.

Inicialmente, nos preocupamos em analisar somente o material produzido em português, mas a partir do encontro com Maria Angema Moura, minha colega de doutorado, sob a orientação da Professora Tania Clemente de Souza, gravamos um vídeo em tukano e sua tradução em português e, a partir deste material, acrescentamos a história em língua tukano, traduzida para o português por nossa colaboradora e colega de doutorado já mencionada aqui. Faz-se necessário destacar que Maria Angela Moura é Tukano e domina com perfeição os dois idiomas, a saber, tukano e português.

Portanto, não por acaso, o primeiro material analisado é o produzido por Maria Angela Moura que narra uma história que lhe foi contada por pessoas mais velhas de uma comunidade cujo nome ela não declara.

Wimagó ye Kethi

Nikā numu, nikō wimagō, nikā amukā pikari, puapika perephease kumari kuagoake, waí mahsā, yahawakā waparā.

Toho wekana bukurā umuā bahsese merā suori bahsekeo, murōrō merā bahsé, tuon akheo, bahsekheo koakāre nurōdupokheo, waawaparā nukupu, koakāre amarā waarā.

Koakāre nukupu bohká, serītina pharā, derowá atōpu atiati muu niparā kore. Yuu pahkó, yuupahku weróho bahusetirā yuure atōpu mitiamana, naré ni yutipo.

Ñenoaākarē muñ baakahtiati athenumurirē niparā kore, tohonika narē yutipo, nitireta yuu baa kahtia puba arāmerā nīpo.

Tohoni werewā yuure kahti timakarā mahsā.

Análise

Nikā numu./ nikō wimagō./ nikā amukā./ puá pika/ perephease/ kumari/
Um dia./ uma criança/ uma mão / dois dedos/ pega mais / idade (anos/
‘Um dia uma criança que tinha sete anos de idade’

Kuagoa kārē./ waí mahsā. / vahawakā./ waparā/
Que tinha / encantados/ raptaram / foram embora
‘foi raptada e levada embora pelos encantados’.

Toho wekanā / bukurā umuā / bahsese / merā suori bahsekeo. / murōrō merā /
Então, vendo isso / velhos homens/ benzimento/ com junto benzeram / cigarro com/
‘Então, vendo isso, os homens velhos benzedores, fizeram benzimento com cigarro,
benzeram nela através do pensamento, esconderam o espírito da criança, foram embora
para procurar a criança’.

Koakāre / nəkupə bohká/ seritna pharã/ derowé atopə atiati m̃m̃ nīparã kore
 Ela (criança) / floresta (mata) achar (encontrar)/ perguntaram/ como aqui veio você/
 disseram ela

‘Acharam a criança na mata e perguntaram a ela como você veio para aqui’.

Ỹm̃ pahkó / ỹm̃ pahkə/ weróho/ bahusetirã/ ỹm̃re atopə mitiamana/ naré ni ỹt̃ipo
 Minha mãe/ meu pa/ certeza parecidos/ me aqui trouxeram/ eles respondeu
 ‘Ela respondeu a eles que seres parecidos com o pai e a mãe a trouxeram para o lugar’

Noeno aākare m̃m̃ baakahtiati/ athe ñm̃w̃ire/ nīparã kore, tohonika nare ỹt̃ipo/
 Que tipo de coisa/ você/ comeu/ esses dias/ disseram ela/ então eles respondeu
 ‘Que tipo de comida você comeu por esses dias, disseram, ela respondeu’

Nit~i /ỹm̃ baa kahtiapuba/ arãmerã n~ipo
 Carvão/ eu comi viver/ com essa gente/ disse
 ‘Eu comi carvão para viver com essas pessoas’

Tohoni werewã / yuure / kahti / timakarã / mahsã .
 Assim contaram / me / história / comunidade (aldeia) / pessoas (gente
 ‘Assim me contaram a história, as pessoas daquela comunidade ou aldeia’

Tohoni werewã
 Assim contaram para mim

A História de Uma Criança (Tradução em Português)

Um dia normal de uma semana de intensas atividades, numa comunidade ou aldeia. Aconteceu um fato muito triste, uma criança de sete anos de idade sumiu da comunidade. Esses sumiços aconteciam, eram os encantados que pegavam e levavam as crianças para o mundo deles. Foi um grande alvoroço entre as pessoas da comunidade, procuraram por toda parte ao redor da comunidade não acharam. Por esse motivo, foram

chamados os homens mais velhos, reuniram-se todos os velhos benzedores (pajé) da aldeia. Fizeram cigarros de benzimento, com pensamento, fecharam o caminho por onde a criança estaria indo. Em seguida, somente os homens foram enviados à procura da criança na floresta.

Os homens procuraram enormes distâncias na floresta intensa, com árvores gigantescas a procura da criança, foram observando por onde a criança teria passado, verificaram alguns vestígios de pegada. Foram seguindo viagem na mata com intenção de encontrar a criança viva. Os homens que sabiam benzer, sentiram que a criança estaria perto, continuaram caminhando em grupo, devagar e em silêncio para não assustar os encantados e eles não mudarem o trajeto desconhecido levando a criança para nunca mais devolver. Assim, receosos, ao mesmo tempo tristes, continuaram a longa caminhada exaustiva, até que enfim, ouviram umas vozes sussurrando, foram se aproximando em direção da convers. Eles caminharam apressando os passos, em direção das vozes desconhecidas. Se aproximaram a margem de um igarapé que margeava de praia, era lindo de águas cristalinas, subiram seguindo o curso do igarapé, caminhavam na ponta dos pés para não fazer nenhum barulho, por causa das folhas secas.

Continuaram caminhando, as vozes estavam cada vez mais perto, os homens diminuíram os passos se dividindo em grupos menores e fizeram cercamento na região onde vinham as vozes. Todos em cocados rês ao chão, avançaram em direção das vozes, descendo para a margem do igarapé. Nesse momento, os encantados pressentiram a presença humana pelo cheiro. Do nada, desapareceram. Só estava a criança em pé na prainha. Vendo isso o pai da criança gritou bem alto de felicidade, correu, abraçou a criança, colocou sua filha no colo e chorou de alegria por ter encontrado finalmente sua filha.

Todos ficaram sentados na prainha, perguntaram da criança como foi que ela sumiu ou veio para no meio de uma densa floresta muito distante da comunidade. Ela contou aos tios e parente, que foi a mãe e o pai que levaram e estavam com ela naquela floresta. E continuaram fazendo perguntas, durante a caminhada com os encantados o que ela tinha se alimentado. Ela respondeu que ela tinha se alimentado de carvão durante a caminhada com os encantados. Na visão humana era carvão, mas para os encantados era batata doce amarela assada que eles deram para criança.

Com o fim da busca, a criança foi levada para a comunidade de volta com sua família. Todos os membros da comunidade esperavam ansiosos por ela e pelos homens. Os benzedores mais uma vez, fizeram o benzimento de proteção, fechando o corpo para

que a criança não ficasse exosta de forma visível aos olhos dos encantados. Essa foi uma história verídica, não fictícia. Hoje essa pessoa está com trinta anos de idade, já constituiu família. Foi dessa forma que as pessoas da comunidade do Rio Tiquié me contaram essa história da criança que um dia foi raptada pelos encantados.

Maria Ângela Moura

Em “A história de uma Criança”, a narradora ou a contadora da história materializa os evidenciais do Tukano em Português da seguinte forma:

“Foi dessa forma que as pessoas da comunidade do Rio Tiquié me contaram essa história da criança que um dia foi raptada pelos encantados”.

Podemos perceber que a narradora tem a necessidade de informar de que forma ela obteve a informação, ou seja, ela demonstra que há a necessidade de indicar a fonte de informação.

Em tukano, esta fonte de informação se daria ao longo da história, pois os verbos carregam consigo estas informações expressas em seus evidenciais que são elementos gramaticais colocados no final do verbo, morfemas sufixais.

Ao traduzir a história para o português, a narradora teve a necessidade de indicar a fonte de informação, a saber, como ela adquiriu o conhecimento da história. Porém, em português, esta fonte de informação é indicada ao final da história por meio das sentenças: *“Foi dessa forma que as pessoas da comunidade do Rio Tiquié me contaram essa história da criança que um dia foi raptada pelos encantados.”*

Faz-se importante destacar que os povos da Família Linguística Tukano Oriental, mesmo quando narram suas histórias ou produzem um discurso em português, apresentam a necessidade sim de indicar a fonte de informação, isto é, há sempre a necessidade de esclarecer como aquele conhecimento foi adquirido. Para demonstrarmos isto, vejamos outra história narrada por uma mulher Tariana de 51 anos de idade, falante da língua tukano e usuária do português como língua adicional.

A História do surgimento da casca de mandioca

Aconteceu que nosso avô do mundo, ele fez uma roça para as três meninas dele. Aí, queimou essa roça, bem queimado. E pediu para elas plantar. Elas foram, plantaram na roça. Cresceram, as manivas cresceram bem bonito. E na roça não tinha capim. Já era orientação dele mesmo, que não ia ter capim depois que plantasse maniva.

Só que uma das meninas, ela.. Ele falou pra elas, né? Explicou como deveria se comportar ali naquela roça, não podia fazer necessidade lá perto da roça. Se fizesse necessidade perto da roça iria nascer muito capim.

E uma delas, desobedeceu, né? Ou não lembrou. Chegou lá, ela sentiu necessidade de fazer e ela fez, e começou a surgir muito capim na roça. Então o surgimento do capim na roça, esse aí que a mamãe contava, né?

E depois, ele dizia assim: vocês também vão tirar mandioca da roça, né? Da maniva. Só que mandioca vai sair já sem casca. Casca vai ficar lá na raiz mesmo, dizia pra elas, né? Vocês vão tirar, cortar e colocar no aturá. Voltando de casa, em casa. Chegou em casa, já vão ralando, já vão tirando goma, depois fazer beiju, tudinho. Depois é que vocês vão comer.

E elas foram lá, tiraram mandioca, voltaram. Quando chegaram em casa, sentiram fome, queriam comer. Aí uma delas, ela foi lá, esquentou quinha pira, pegou beiju, comeu quinha pira. Enquanto ela estava comendo quinha pira, já começou surgir na mandioca a casca. Aí ela comeu quinha pira, terminou, tomou chibezinho, terminou.

Quando ela virou, mandioca que estava no aturá já estava só casca de mandioca, a mandioca já estava com casca. Aí ela teve que... Ah, eu desobedeci! Eu não ouvi, eu não lembrei que o pai tinha falado que não era pra comer. E eu acabei comendo, e eu vou fazer rapinho, raspar rapidinho. Ela foi lá pegou o coisa pra raspar, raspava, raspava, quanto mais raspava, não conseguia.

Aí, quando ela não conseguia mais, ele chegou, avô do mundo chegou e perguntou pra ela o que que ela tinha feito. Ela não podia mentir. Ela falou pra ele que ela tinha comido quinha pira. Aí ele falou pra ela; que eu não tinha pedido pra você comer. Você comeu, agora você vai raspar tudinho isso aqui. E ela não conseguiu mais. E não conseguindo, e foi assim à tardinha, foi anoitecendo, e ela disse assim: o que que eu vou fazer agora? Eu vou chamar as pessoas. Então, começou a chamar as pessoas, começou a chamar os insetos.... Começa a chamar....Daí que surge o bodó. Um dos bodó veio aí pra ajudar a

raspar.... Ele ajudava raspar com o boquinho mesmo dele, né? Ajudando com outros animais e outros insetos.... Raspava, raspava. Por isso que o bodó, ele tem assim o beicinho deles de tanto raspar a casca da mandioca, Na nossa história é assim. Então é... Essa história do surgimento de casca de mandioca é pra não desobedecer. Era pra aprender obedecer, a mamãe falava, né? Mas pela desobediência de uma pessoa que hoje nós temos todo esse trabalho, ela dizia assim.

Aqui também podemos observar que no final da história a autora indica a fonte de informação, isto quer dizer que ela tem a necessidade de dizer como ela conheceu esta história.

No entanto, a partir das narrativas coletadas, podemos observar que a fonte de informação não necessariamente ou obrigatoriamente virá no final da história, pois como podemos observar no texto abaixo, a fonte de informação é identificada no início da história. O texto abaixo foi narrado por uma liderança Tukano, ex aluno da Licenciatura Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável e hoje aluno do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFAM,

“[...] Uma houtra história que um outro Tukanoo me disse: Um indígena, ele faz toda essa história de transformação da humanidade. Esse lago de leite, ele é o útero da mulher, porque nas narrações, ele diz assim: antes de sermos gente, nós éramos como se fossêmos larvas de peixe.”

As formas evidenciais em Tukano são morfemas que são posicionados sempre no final do verbo, ou sejam são morfemas sufixais. No português, utilizado pelos povos da Família Linguística Tukano Oriental ,a fonte de informação pode ser expressa não somente no final da história, mas também no início da história, até mesmo antes de iniciar o relato, com o intuito de informar que o relato é reportado, conforme a sentença acima: *“Uma outra história que outra Tukano me disse.”*

Podemos verificar também que os lementos que indicam a fonte de informação podem vir no meio da narrativa, conforme verificamos abaixo:

“Então, voltando na minha história, do meu povo... Esta terra aqui... Dizem que a gente veio de um lago, esse lago de leite, né? É no Rio de Janeiro.. Já discordo isso... Outros dizem que esse lago de leite não é no Rio de Janeiro. É uma coisa imaginária. Outros dizem que esse lago começa a partir do foz desse Rio Negro, essa bahía do Rio Negro, de Manaus, é aí que começa. Eu também quase acredito que é aí que começa...”

“[...] por isso, eu que digo agora, a história do Rio de Janeiro não é, porque nossa história é essa aqui, da foz do Rio Negro até Jurupari. Esse é o nosso território, porque os peixes, né? A natureza, a vegetação, tudo aqui a gente consegue conhecer tudo, né?

Em *Dizem que e Outros dizem que*, além de observarmos que os elementos que indicam a fonte de informação pode vir no meio do texto e não necessariamente, no início ou final da narrativa, podemos refletir a partir de Aikenvald (2020), que esta forma é uma forma generalizada bastante utilizada na região do Uaupés por falantes de Tukano.

Por outro lado, há formas que atestam a fonte de informação com precisão, conforme podemos verificar a baixo:

“Essas coisas assim que eu conto pra vocês, assim é porque assim, eu vivenciei na minha casa, na minha comunidade, com meu avô. Meu avô sabia muita coisa.

Em expressões como *assim que eu conto pra vocês, eu vivenciei na minha casa com meu avô*, o narrador declara a forma como ele chegou ao conhecimento, declarando que a informação lhe foi passada de primeira mão, além do fato de que ele declara que vivenciou o que ele está contando.

Portanto, conforme afirma Aikenvald (2020), as distinções evidenciais passam a ser expressas em línguas de contacto – utilizadas por aqueles cujas línguas originais costumavam expressar obrigatoriamente a fonte de informação. Neste caso específico dos falantes de língua tukano, podemos afirmar no presente na medida em que tukano é uma língua falada em todo o curso do Rio Uaupés e seus afluentes.

Aikenvald (2020, p. 16), apresenta algumas características do que ela denomina de etnoletos portugueses em uso por falantes de línguas amazônicas, com foco em uma variedade emergente do português na área linguística da bacia do rio Vaupés. Dentre as várias característica apresentadas em Aikenval(*op. Cit*), destacamos os evidenciais, que segundo a autora, em português se generaliza na forma ‘diz que’, embora em variedades

do etnoleto da referida região, o evidencial reflita práticas de fala e atitudes em relações à informação em “formas recentemente emergente” Aikenvald (*ibden*).

Isto pode ser observado quando analisamos o discurso dos falantes nativos de tukano usuários do português como língua adicional, podemos perceber que algumas marcas de evidencialidade se materializam em seus discursos, conforme observamos abaixo:

(37) [...] foi isso que eu vi.

(38) [...] eu vi!

Podemos classificar os exemplos acima como sentenças que têm o valor de evidencial visual.

Abaixo, verificamos os seguintes exemplos:

(39) [...] foi assim que me contaram.

(40) [...] assim eles disseram.

(41) [...] assim falou minha mãe.

As sentenças acima podem ser classificadas como evidenciais reportativos. Já na sentença abaixo, temos claramente uma sentença que pode ser compreendida como um evidencial inferido

(42) [...] parece que é isso.

Os evidenciais são uma característica saliente nas línguas que os possuem Aikenvald (*op. Cit*), pois no dizer de Souza (2023, p. 24), “são marcas de atestação, que atribuem ao enunciado o valor de verdade”.

Segundo Aikenvald (2020, p. 20), os povos indígenas da calha do Rio Uaupés, afirmam que o português não expressa de forma clara a fonte de informação como ocorre em suas línguas nativas, como pode ser verificado abaixo:

Os evidenciais são uma característica saliente nas línguas que as possuem. Declarando como você sabe as coisas facilmente se torna um hábito de falar. Povos indígenas do rio Vaupés Área linguística da bacia, quando solicitados a traduzir para o português o que acabaram de dizer em uma de suas línguas, reclamam que o português padrão não é bom o suficiente, e as expressões elaboradas com uma declaração aberta da fonte de informação em suas línguas nativas são consideradas "muito curtas". Agora nos voltamos para como essa lacuna é evitada em o emergente etnoleto português da região, tal como falado pelo povo Tariana.

Portanto, conforme afirma Aikenvald (2020), no português do Uaupés, faz-se necessário expressar a fonte de informação do falante, usuário desta variedade de português de contato, transferindo, portanto, convenções étnicas da língua primeira para a língua alvo. Portanto, no dizer de Aikenvald (2020, p. 26), “este é um exemplo de mudança induzida por contato que envolve o enriquecimento da variedade da língua nacional, ao invés de sua simplificação”. Isto ocorre porque o português não possui um sistema de evidencialidade gramatical, e os povos Tukano usuários de português, em seu discurso na língua portuguesa, compensam esta lacuna usando “uma série de marcadores lexicais para as diferentes especificações de evidenciais” (Aikenvald 2020, p23). Com base em (Vendrame, 2005, p. 177) podemos afirmar, portanto, que em português a qualificação evidencial ocorre somente por meios lexicais.

A pesquisa que realizamos até o momento, revela-nos que os evidenciais da língua tukano passam para o português. No entanto podemos observar que os evidenciais em tukano se apresentam nesta língua como morfemas gramaticais, mas em português sua materialidade discursiva ocorre em forma de paráfrase interlinguística nas sentenças que indicam a fonte de informação, conforme demonstrado nos exemplos de (41) a (46). É possível, inclusive fazer a classificação das formas sentenciais dos evidenciais do português tukano, a saber, portukano, conforme elencado abaixo:

1. Reportativo:
 - 1.a. assim minha mãe falou;
 - 1.b. Diz que, assim eles falaram;
 - 1.c. foi assim que me contaram;

2. – Visual:
 - 2.a. eu vi;
 - 2.b. foi isso que eu vi

3. Inferencial:
 - 3.a. parece que

Conclusão

A partir dos dados aqui apresentados, verificamos que há transferência da L1 para a LA, no entanto, em nenhum dos dados verificados aqui, conseguimos elementos suficientes para afirmar que a GU é acessada pelos adquirintes de português como língua adicional (PLA), isto é, não podemos afirmar que há acesso à GU nesse processo de aquisição de Língua Adicional.

Com o que apresentamos aqui, tendemos a concordar com Bley-Vroman de que a GU sobrevive apenas como a gramática da L1, na medida em que a hipótese da diferença fundamental de Bley-Vroman baseia-se na suposição de que a GU como uma 'entidade' distinta não sobrevive à aquisição da L1. Nesta visão, o estado inicial da aquisição da L2 é, necessariamente, a gramática da L1 (L1 SS), conforme esquematizado na figura 1. (adaptado de White (2003). Posteriormente, pode haver desenvolvimento fora da gramática da L1, até que uma gramática da interlíngua estável seja alcançada (IL SS).

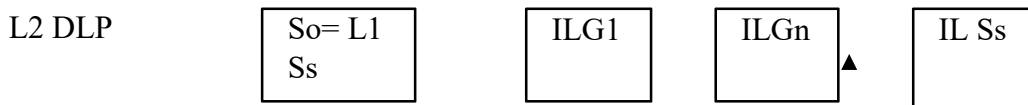
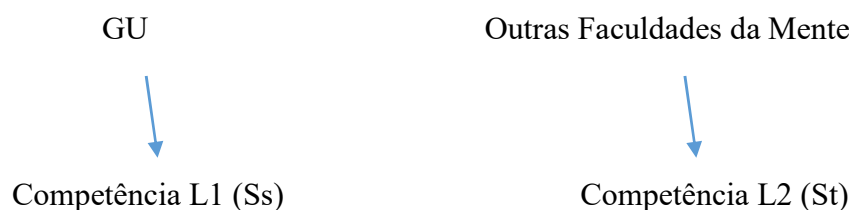


Figura 1. GU e Aquisição de L2

Esta é a hipótese também defendida por Sauter quando afirma que no processo de aquisição da LA há transferência total e nenhum acesso à GU, pois de acordo com o autor, tanto o estado inicial quanto o final da L2 refletem a L1. Sauter baseia a sua hipótese em um estudo realizado por ele sobre a aquisição do parâmetro do sujeito nulo no inglês e no alemão, por falantes de diferentes L1s com sujeito nulo. Esses aprendizes mantêm o valor do parâmetro de suas L1s [+ sujeito nulo] até chegar ao estado final, indicando assim, que eles não tiveram acesso à GU.

A proposta de nenhum acesso à GU afirma que uma segunda língua também pode ser adquirida por meios não naturais. Para este modelo a competência da L2 é distinta da L1, e na realidade, da Faculdade da Linguagem seria instanciada por outras Faculdades da Mente, como pode ser visto no diagrama 3.



A partir dos dados aqui analisados e à luz das reflexões realizadas por outros pesquisadores, sobretudo a partir do trabalho de Aikenvald (2020), entendemos que, em relação aos evidenciais, há acesso total à L1, ou seja, há transferência da L1, neste caso específico a língua tukano no processo de aquisição da língua adicional, especificamente o português.

Em 4.2, verificamos que os evidenciais em tukano são terminações dos verbos, portanto, se apresentam sempre no final dos verbos, ou seja, o elemento que indica a fonte de informação caracteriza-se como elemento gramatical na estrutura do verbo, sendo este elemento um morfema sufixal. E, por ser sufixal, sempre virá no final da palavra

Nos dados aqui apresentados, os elementos lexicais que indicam a fonte de informação no português falado pelos Tukano, não tem preferência por lugar no texto, pois este pode vir tanto no início da história como também no final da história. Algumas vezes, pode vir no início e no final na mesma história.

Verificamos que há o realce da estrutura e do discurso da língua tukano em português, este sendo materializado em forma de sentenças.

O acesso total à L1 não se dá exclusivamente nos estágios iniciais do processo de aquisição, mas persiste ao longo de todo o referido processo, na medida em que, falantes nativos de tukano, usuários de português como língua adicional, ao produzir textos (orais e escritos), apresentam sentenças que indicam a fonte de informação daquilo que está sendo transmitido, ou seja, mantém em seu discurso em português a fonte da informação em forma de sentenças, materializando assim, o discurso tukano na língua adicional, a saber, o portukano, pois o discurso Tukano em português constitui a L1 em sua materialidade discursiva, funcionando, portanto, como uma marca da identidade dos Tukano.

Verificamos que há o realce da estrutura e no discurso da língua tukano em português, este sendo materializado em forma de sentenças. Portanto, o discurso tukano em português e, como declara Orlandi (1991, p. 7), “[...] e como o discurso é o lugar do

contato entre a linguagem e ideologia, é nele que se pode apreciar a constituição do efeito-sujeito”.

A partir do exposto acima, podemos refletir que no Rio Uaupés, os povos da Família Linguística Tukano Oriental são no dizer de Souza (2021), usuários do português como língua adicional, porém a materialização do dizer em português revela o discurso em tukano, em todos os contextos situacionais de uso do português como língua de contato, franca, majoritária, nacional etc.

O Portukano

No primeiro capítulo, apresentamos o termo portukano que é a forma como eles denominam o português falado na calha do Rio Uaupés. Faz-se necessário esclarecer que o referido termo é um blend que é um processo que une duas palavras para gerar outra palavra, isto é, uma terceira palavra. Este fenômeno ocorre a partir de uma base 1 que se mescla à base 2 para formar uma terceira palavra. Uma das características do blend é de que para a formação da terceira palavra, uma ou todas as palavras sofrem uma diminuição de seu corpo fônico na medida em que há supressão de material fônico para que estabeleça um blend.

Esse blend lexical produz um efeito de sentido estabelecida a partir do contexto de produção deste termo, a saber, o contato/confronto de duas línguas em que a língua majoritária tenta e, de certa forma, consegue se sobrepor à língua minorizada. É, portanto, o português que se impõe ao tukano por meio de suas práticas sociais.

A carga semântica contida na nova palavra gerada pela mesclagem vocabular possibilita que o texto ultrapasse suas conveniências linguísticas, estimulando intercruzamentos com outras áreas do saber. Pechêux (1995) acrescenta apontamentos sobre as influências da realidade e da história de uma sociedade na produção de sentidos do discurso.

Esta materialidade da língua é aquilo que se diz e o que não se diz, na medida em que é afetada pelo exterior da língua que possibilita ao analista do discurso refazer os processos discursivos, formulando alianças e embates, considerando o caráter da opacidade e da não autonomia da língua na medida em que da relação com o linguístico com o ideológico é que teremos a própria materialidade do discurso, uma vez que é esta que pode autorizar as relações de antagonismo ou alianças caracterizados por relações sociais dos sujeitos falantes em um momento específico da história, podendo estes

sujeitos concordarem ou discordarem dos sentidos que dão às palavras ao falar a mesma língua.

O Portukano é esta língua que se constrói a partir do confronto entre a língua dominante e as línguas dominadas, entre a língua majoritária e as línguas minorizadas. Línguas em conflito, em confronto. Este português que atravessa, intercepta e se impõe às línguas autóctones da calha do Rio Uaupés e seus afluentes,. E exatamente por isso diz-se PORTukano, o português aparecendo em primeiro plano, no início desta palavra que designa a interlíngua, a língua que intermedeia a L1 e a LA, a língua de contato. O Portukano se forma do português e do tukano, ou seja, os próprios Tukano materializam a predominância do português em relação à língua tukano, na medida em que dão à primazia do português na formação da palavra que designa esta língua de contato, deixando claro que o português domina sobre as demais línguas do rio Uaupés e seus afluentes, o português que, como dissemos anteriormente, atravessa e se sobrepõe, e se impõe ao tukano.

No entanto, deste conflito, desta guerra e disputa de espaço e do poder de dizer, pode-se dizer que, os Povos da Família Linguística Tukano Oriental, ressignificaram esta relação de confronto, de conflito, em relação de confluência e, podemos ver a materialidade discursiva desta realidade a partir da Educação Escolar, na medida em que, inicialmente, o português era a língua imposta, dominadora, a língua da violência, mas que à medida que os Povos se fortalecem e se articulam, estes mesmos transformam e transmutam este português, como língua de direito, mas ainda sendo a língua de prestígio.

Este português que, inicialmente, atravessa, intercepta e impõe às línguas autóctones da calha do Rio Uaupés e seus afluentes, com o decorrer do tempo, passa de língua de direito, de acesso, deslocando a relação assimétrica. E como corolário a condição do português como língua auxiliar, cuja materialidade linguística é manifesta na forma como os Tukano têm a necessidade de indicar a fonte de informação, ainda que o dito seja em português, pois assim se manifesta a produção de sentidos, o sentido que se transpõe da língua tukano, a língua primeira (L1), para o português, a língua outra, a língua exógena, a língua utilizada, a língua adicional.

Aqui retomamos o termo usuário de português (Souza), pois o referido termo usuário em português explicita as relações de sujeitos falantes /usuários da língua em um dado momento da história podem concordar ou discordar do sentido das palavras mesmo quando “falam” a mesma língua.

Concluimos que os Tukano são usuários de português e não falantes, na medida em que a utilizam como língua que não lhes é própria, pois ao utilizarem o português, a materialidade linguística da interlíngua revela a transferência da estrutura da L1 na produção do português como língua alvo, revelando assim o portukano, a saber a língua tukano dita em português, cuja materialidade discursiva revela que nada pode ser dito, verdadeiramente, em português uma vez que ao utilizar o português, o que verdadeiramente dizem é o tukano.

Isto pode explicar o sentido de usuário de português como língua adicional e não falante da língua, na medida em que as relações de sujeitos falantes/usuários da língua em um dado momento da história podem concordar ou discordar do sentido das palavras, mesmo quando “falam”, melhor dizendo, utilizam a língua que não lhes é própria, ou seja, dizem o tukano em português, portanto o que entendo ser, verdadeiramente o PorTukano.

Portanto, para a análise do discurso, uma palavra, expressão ou proposição pode ser a mesma, no entanto, seu sentido pode ser estabelecido a partir de formações discursivas diferentes. Podemos apresentar como exemplo disto, em relação ao rio Uaupés e seus afluentes, a própria língua portuguesa ou como chamamos hoje em dia, o português brasileiro, que por muito tempo constituiu-se como a língua de dominação, da opressão, a língua que silenciava as demais línguas do Uaupés. Outrossim, a língua que pode significar opressão, violência e dominação, além do apagamento/silenciamento das línguas autóctones, tem a sua resignificação a partir do momento em que assume o lugar de língua auxiliar, como vimos em 1. 8. 2, passa a ser compreendida por seus usuários como uma língua “planejada para ser uma língua adicional e não tem, portanto, a função de substituir as línguas nativas com as quais estabelecem contato”. Isto se dá pela resemantização deste português, outrora, a língua do invasor, do colonizador, mas que ao resignificá-la, os Tukano a estabelecem como língua auxiliar, pois auxilia na articulação política e na negociação dos sentidos que estes podem expressar na língua que, sendo adicional perde o espaço de dominância, passando a ser uma a mais no repertório das inúmeras línguas em contato na calha do Rio Uaupés. E ao perder seu status de língua única, assume o lugar de língua que auxilia os Tukano no diálogo com a sociedade envolvente e seus diversos atores sociais, a saber, o poder público instituído, as forças armadas na região, as diversas confissões religiosas presentes na região, diversas universidades, comerciantes locais etc.

A mesma palavra, a saber, língua portuguesa, apresenta sentidos diferentes a partir de diferentes formações discursivas. A diferença de estabelecimento de sentido depende

das condições verbais de existência dos objetos, as quais só existem pela luta de classes. A interpelação ideológica ocorre para proporcionar ao sujeito o reconhecimento de uma posição na luta de classes, posição que é significada discursivamente através da operação das formações discursivas. É a partir dessa posição que o sujeito significa a língua e as práticas sociais.

Referências Bibliográficas

- AIKHENVALD, Alexandra Y. 2020. Language loss and language gain in Amazonia: on newly emergent varieties of a national language. In Fafulas, Stefan (ed.), *Amazonian Spanish. Language contact and evolution*. Amsterdam: John Benjamins. 7-34.
- AIKHENVALD, Alexandra Y. (2018) *Evidentiality and language contact*. In: Aikhenvald, Alexandra Y., (ed.) *Oxford Handbook of Evidentiality*. Oxford Handbooks in Linguistics . Oxford University Press, Oxford, UK, pp. 148-172.
- AIKHENVALD, Alexandra Y. (2018) *The Oxford Handbook of Evidentiality*. Oxford Handbooks in Linguistics . Oxford University Press, Oxford, UK.
- AIKHENVALD, Alexandra (2016) *Language contact and word structure: a case study from north-west Amazonia*. In: Berez-Kroeker, Andrea L., Hintz, Diane M., and Jany, Carmen, (eds.) *Language Contact and Change in the Americas: Studies in honor of Marianne Mithun*. Studies in Language Companion Series, 173 . John Benjamins, Amsterdam, Netherlands, pp. 297-314.
- AIKHENVALD, Alexandra Y. (2015) *Evidentials: their links with other grammatical categories*. *Linguistic Typology*, 19 (2). pp. 239-277.
- AIKHENVALD, A. Y. *Evidentiality*. New York: Oxford University Press, 2004.
- AIKHENVALD, Alexandra Y. Evidentiality in typological perspective. In: AIKHENVALD, Alexandra Y; DIXON, R. M. W. (ed.). *Studies in evidentiality*. Amsterdã: John Benjamins Publishing Company, 2003. p. 1-32.
- ALVARES. Martinho da Silva. Como eram as línguas dos Povos Indígenas do Rio Uaupés e afluentes? Trabalho de Pesquisa apresentado na Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável. Taracúá, AM, 2017.
- BARBOSA, J. P. ; NOGUEIRA, L. . Escola Indígena Tuyuka: língua, memória, resistência. In: Élcio Aloisio Fragozo; Juciele Pereira Dias; Carlos Davis Barroso de Oliveira Júnior. (Org.). *Memória e Atualidade da Amazônia: ensino e línguas*. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2023, v. 1, p. 63-84.
- CALAFORRA, G. *Lengua y poder en las situaciones de minorización lingüística*. Disponível em: <<http://www.uv.es/calaforr/CursColonia.pdf>>. Acesso em 16.06.2024.
- CALDAS, Maria Suely da S. Como eram as línguas dos Povos Indígenas do Rio Uaupés e afluentes? Trabalho de Pesquisa apresentado na Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável. Taracúá, AM, 2017.
- CHACON, Thiago Costa. O Sistema de Classificação Nominal do Tukano. *Revista de Estudo e Pesquisas*, FUNAI, Brasília, 2007.
- COSTA, M. G. A Institucionalização e o Disciplinamento De Crianças Indígenas Nas Missões Salesianas Do Amazonas/Brasil (1923- 1965). *Revista Brasileira De História Da Educação* , V. 21, P. E186, 2021.
- DICIONÁRIO DE TERMOS LINGÜÍSTICOS In. Portal da Língua Portuguesa. <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology&act=view&id=2030>. Consultado em 10 de setembro de 2024.
- ENCICLOPÉDIA BRITÂNICA ONLINE. <https://www.britannica.com/topic/lingua-franca>, consulta realizada em 11/09/2023.

Leffa, Vilson J. Uma Espiadinha na Sala de Aula. Ensinando línguas adicionais no Brasil / Vilson J. Leffa, Valesca B. Irala. Pelotas, EDUCAT, 2014. 206p.

GOMES, C. A. . Aquisição do subsistema de preposições no português de contato no Xingu. In: Ana M. Carvalho. (Org.). Português em Contato. 1ed.Madrid;frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuet, 2009, v. 2, p. 165-176.

HAMEL, R. E. *La Política del Lenguaje y el Conflicto interétnico. Problemas de Investigación Sociolingüística*. P. 41-73. In. *Política Lingüística na América Latina*. Org. Eni Orlandi. Editora Pontes. Campinas, 1988.

IBGE. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/sao-gabriel-da-cachoeira/panorama>, acessado em 13 de outubro de 2023.

ORLANDI, Eni & SOUZA, Tania C. A língua imaginária e a língua fluída: dois métodos de trabalho com a linguagem. 27-40. In. *Política Lingüística na América Latina*. Org. Eni Orlandi. Editora Pontes. Campinas, 1988.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.

PAIVA, Roberto Lino. Pesquisa desenvolvida sobre o tempo do internato. Entrevista a ex internos das Escolas Salesianas no Rio Uaupés. Taracua. 2014.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3ed. Campinas: Editora Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, M. *Análise Sintática e Paráfrase Discursiva*. In. Orlandi, E. P. (org.) **Análise de Discurso**. Michel Pêcheux. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011

PONSO, Leticia Cao. Situação minoritária, população minorizada, língua menor: uma reflexão sobre a valoração do estatuto das línguas na situação de contato linguístico. *Revista Gragoatá (UFF)* , v. 22, p. 184-207, 2017.

Povos Indígenas do alto e médio rio Negro : uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia brasileira / Aloísio Cabalzar, Carlos Alberto Ricardo editores. - São Paulo : Instituto Socioambiental ; São Gabriel da Cachoeira, AM : FOIRN - Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 1998.

RAMIREZ. Henry. *A Fala dos Tukano dos Ye'pâ Masa*. Tomo I Gramática. Inspetoria Salesiana Missionária – CEDEN. Manaus, 1997.

REZENDE. Justino Sarmiento. *Escola Indígena Municipal Utäpinopona - Tuyuka e a Construção da Identidade Tuyuka*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS. 2007. 371 p.

RODRIGUES, Rafael. *Relatos, trajetórias e Imagens: uma etnografia em construção sobre os Ypah Mahsãno baixo Rio Waupés*. Dissertação de Mestrado. São Carlos. UFSCAR, 2012.

SOARES, Edimar. *O Que Fazer Para Revitalizar A Língua E A Cultura Tariana No Médio Rio Waupés?*. Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável. UFAM, Taracua, 2018.

SORENSEN, ARTHUR P. *Multilingualism in the Northwest Amazon*. In. *American Anthropology*. 1967.

SOUZA, Tania C. C. de. Política Linguística, Política de Línguas Indígenas e línguas silenciadas. In: Figueiredo, Alexandra A. de A. *et al.* **Políticas Linguísticas e as línguas indígenas brasileiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022b

SOUZA, T. C. C. de. Línguas indígenas, fronteiras e silenciamento. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 24, n. 48, p. 132–150, 2021. DOI: 10.20396/lil.v24i48.8666487. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8666487>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SOUZA, T. C. C. de. **Povos originários: entre a língua do direito e o direito à língua**. Ling. e Instrum. Linguíst., Campinas, SP, v. 25, n. esp., p. 13-26, 2022. DOI10.20396/lil.v26iEspecial.8671230. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8671230>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SOUZA, T. C. C. De. **Línguas de Oralidade, Ortografismo e Materialidade Discursiva**. In. *Fragoso, Élcio Aloisio (org.). Memória e atualidade da Amazônia: ensino e línguas*. 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2023.

SOUZA, T. C. C. de Souza. Língua cantada: práticas discursivas e partilha de poder na sociedade Kurâ Bakairi (Brasil). In: Eden Viana Martin et all (orgs). **Perspectivas Interculturais: discurso, linguagem e poder**. Rio de Janeiro, RJ: Makunaíma Edições, 2024

UFAM. Projeto Político Pedagógico da Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Amazonas. Turmas Baniwa e Tukano. Manaus, AM, 2021.

UNESCO. The use of vernacular languages in education. Monographs on fundamental education – VIII. Paris: UNESCO, 1953.

VENDRAME, V.. A evidencialidade em construções complexas. Estudos Lingüísticos, São carlos, v. XXXIV, p. 177-182, 2005.

VENDRAME, Valéria. Os verbos ver, ouvir e sentir e a expressão da evidencialidade em língua portuguesa / Valéria Vendrame. - São José do Rio Preto, 2010.

WHITE, Lydia. On the Nature of Interlanguage Representation: Universal Grammar in the Second Language. In. *The Handbook of Second Language Acquisition*. Catherine J. Doughty, Michael H. Long. Blackwell Publishing Ltd, 2003.

ANEXOS



CARTA DE ANUÊNCIA

1. Eu, Auxiliomar Silva Ugarte, Coordenador do Curso de Licenciatura em Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável da Universidade Federal do Amazonas, informo para os devidos fins e efeitos legais, objetivando atender as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, estar ciente e concordar com a utilização dos materiais escritos e audiovisuais produzidos em atividades realizadas nas referida Licenciatura nas três turmas do Pólo Tukano, a saber, 2010, 2014, 2016, no projeto de pesquisa: **“A INTERLÍNGUA DOS TUKANO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA (PL2)”**, sob a responsabilidade da Pesquisadora **ENEIDA ALICE GONZAGA DOS SANTOS**, cujo objetivo geral é analisar e descrever a interlíngua, que é o sistema de transição linguística em que a língua nativa do indivíduo pode exercer ainda influência na aquisição/aprendizagem da língua-alvo, portanto, resulta da interferência de um sistema conhecido previamente sobre um sistema que está sendo adquirido/aprendido, observando aspectos relevantes e significativos do povo Tukano que podem estar presentes no processo de aprendizagem de português como segunda língua no espaço formal de ensino dos povos indígenas pertencentes à família linguística Tukano Oriental, na Comunidade de Taracúá/AM.
2. Declaro ainda conhecer e cumprir as orientações e determinações fixadas na Resolução N° 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, e demais legislações complementares.
3. Portanto, autorizo a sua execução nos termos propostos mediante a plena aprovação do CEP competente.

Manaus, 02 de fevereiro de 2024.

Auxiliomar Silva Ugarte
Coordenador do Curso Licenciatura Indígenas Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável

Rio 24 de abril de 2024

Eu, Maria Angela Mato Moma,
CPF 233.954.862-49, pertencente à
etnia Tukano, autorizo
Eneida Alice Gonzaga dos Santos,
a usar os dados contidos em
gravação realizada hoje, em
mídia digital.

Maria Angela Mato Moma
Jupakó-TUKANO

Rio de Janeiro, 24 de abril de 2024

Eu, ^M Ângela

APÊNDICE I: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Eneida Alice Gonzaga dos Santos, sou Professora da Universidade Federal do Amazonas e aluna de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFRJ, e estou realizando uma pesquisa sob a orientação da Profa. Dra. Tânia Clemente de Souza. Assim, convido você a participar desta pesquisa intitulada "A Interlíngua dos Tukano no Processo de Aquisição do Português como Segunda Língua".

Esta pesquisa tem por objetivo investigar e descrever a interlíngua dos Tukano, aprendizes de português como segunda língua na Comunidade de Taracua/AM. Além disso, pretendemos identificar e classificar as dificuldades que os aprendizes encontram em cada estágio da Interlíngua com base no mapeamento dos desvios produzidos pelos aprendizes em questão.

Em relação à metodologia, trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, do tipo exploratória e descritiva. A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas e gravações de vídeos e áudios mediante a autorização dos entrevistados, transcritas e analisadas. Eticamente, a pesquisa poderá envolver riscos mínimos, como desconforto emocional ou abalo sentimental, e, caso isso ocorra, será fornecida, ao participante, assistência psicológica integral, imediata e gratuita, para proteção ou minimização de qualquer risco eventual. Dessa forma, será garantida a plena liberdade de você decidir sobre a sua participação na pesquisa, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum.

A pesquisa trará benefícios diretos e indiretos ao participante, pois as dúvidas serão esclarecidas após a entrevista.

Este estudo pretende analisar e descrever a interlíngua, que é o sistema de transição linguística em que a língua nativa do indivíduo pode exercer ainda influência na aquisição/aprendizagem da língua-alvo, portanto, resulta da interferência de um sistema conhecido previamente sobre um sistema que está sendo adquirido/aprendido, observando aspectos relevantes e significativos do povo Tukano que podem estar presentes no processo de aprendizagem de português como segunda língua no espaço formal de ensino. Nesse sentido, caberá à pesquisadora: 1. Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado

pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CEP-UFRJ), que visa avaliar os preceitos éticos de toda a pesquisa envolvendo seres humanos, 2. Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos; 3. Garantir o acesso aos resultados da pesquisa aos participantes; 4. Garantir que o estudo não irá prover despesa alguma para os participantes; 4. Assegurar a privacidade dos participantes (por meio das nomenclaturas P1, P2, P3... P8, quando se referir à participante), protegendo suas imagens e garantindo a não utilização das informações coletadas em prejuízo dessas pessoas, respeitando assim, as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, conforme disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20. Será garantido ao participante o ressarcimento e a descrição das formas de cobertura das despesas realizadas pelo participante decorrentes da pesquisa, quando houver, não sendo o caso desta pesquisa.

Não haverá compensações financeiras ao participante da pesquisa, tendo em vista que não haverá despesas.

Qualquer informação poderá ser obtida por meio de contato com a pesquisadora (e-mail: eneidalice@gmail.com; telefone: (21) 99561-7891; end.: Rua Engenheiro Edmundo Régis Bittencourt, 200, bairro Olaria, Rio de Janeiro/RJ, CEP 21021-300).

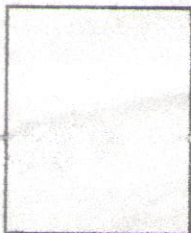
O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um comitê responsável pela análise e aprovação ética de todas as pesquisas desenvolvidas com seres humanos, cuja finalidade é defender os interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, assegurando o respeito pela identidade, prática da solidariedade e justiça social.

Fui informado de forma clara dos objetivos, da metodologia de trabalho, dos riscos e benefícios e outros assuntos relacionados ao estudo. Estou ciente: de que os resultados serão divulgados para a comunidade geral e científica em eventos e publicações; de que minha participação nesta pesquisa é isenta de qualquer despesa; de que autorizo a pesquisadora, caso seja necessário, a entrar em contato via e-mail ou telefone disponibilizado; e de que este documento será assinado em duas vias (uma ficará com a pesquisadora, e outra será entregue ao participante), podendo ter acesso ao registro sempre que for solicitado por mim.

Li e concordo em participar desta pesquisa.

Nome: Yoneirniliano Correa Menezes

Telefone: (92) 995116996



Coleta digital

Caso não alfabetizado

Eneida Alice Gonzaga dos Santos

Pesquisadora responsável

Tania C. Clemente de Souza

Tania C. Clemente de Souza
Departamento de
Antropologia Museu Nacional / UFRJ
SIAPE 0311 197

Profa. Dra. Tânia Clemente de Souza

Orientadora da Pesquisa

Data: / /