

GRAMÁTICA DE CONSTRUÇÕES E SALA DE AULA DE LÍNGUA INDÍGENA BRASILEIRA

Antonio Almir Silva Gomes¹

RESUMO

O presente artigo discute ensino de língua indígena tomando como suporte pressupostos da Gramática de Construções (GOLDBERG, 1995). Os dados utilizados são da língua Wajãpi (Tupi-Guarani) publicados por Olson (1978). Consideramos que tais dados na sala de aula devem desencadear o tratamento de questões gramaticais (Forma), mas também de questões relacionadas aos sentidos (Sentido) e usos inerentes da língua. Como consequência, ao longo do artigo, consideramos a necessidade de aulas que reconheçam a importância da gramática e a utilizem na sala como fonte de conhecimentos que ultrapassa a metalinguagem.

Palavras-chave: Gramática de Construções, Wajãpi, ensino.

1 Apresentação

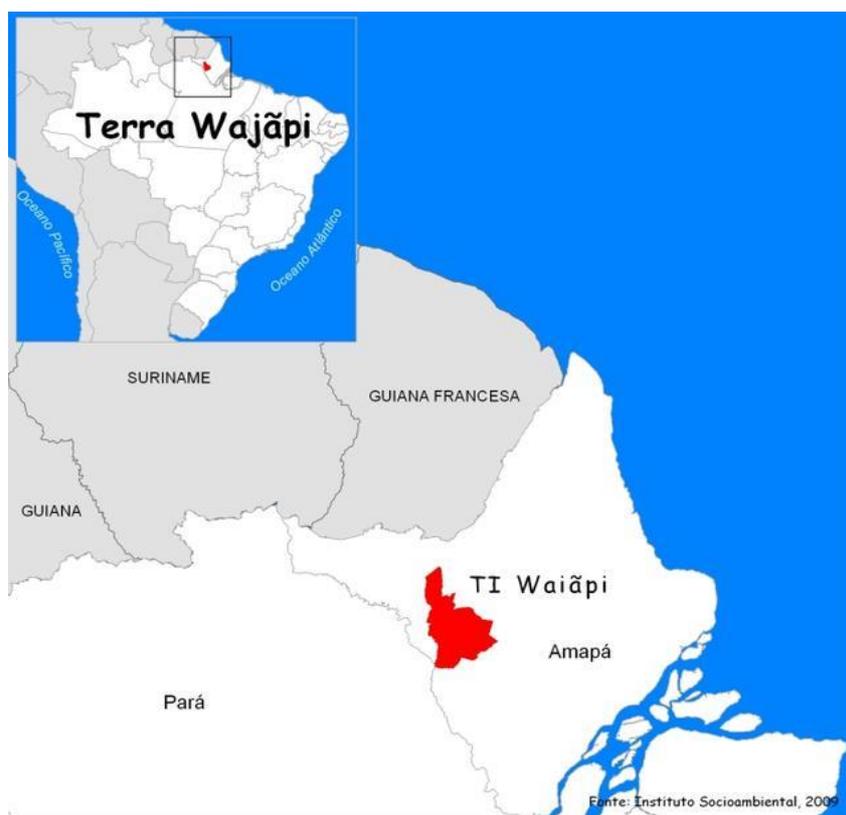
Duas motivações norteiam esse artigo, sendo a primeira a que considera o momento político atual urgente para o fortalecimento das populações indígenas brasileiras e a segunda a que considera que qualquer abordagem linguística tem a língua como objeto, assim como a sala de aula de língua, de modo que abordagens linguísticas e sala de aula, beneficiando-se mutuamente, podem compartilhar informações das mais variadas sobre o referido objeto, dentre as quais, relacionadas à aquisição e uso de línguas. Para o caso do fortalecimento das populações indígenas, sabemos, a educação escolar pode tornar-se forte aliada, uma vez que as empodera sob diversas perspectivas para as relações com as sociedades não indígenas. Com isto em mente, esse artigo procura associar concepções da Linguística Cognitiva, mais precisamente advindas da Gramática de Construções de Goldberg (1995), à sala de aula da escola indígena brasileira. O fio condutor da associação pretendida é o entendimento de língua em que

¹ Professor Dr. do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLET) da Universidade Federal do Amapá. As discussões apresentadas no artigo inserem-se no contexto das pesquisas que tenho realizado entre populações indígenas do estado do Amapá – com auxílio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, 2016, Processo n. 424117/2016/9) – acerca de Ensino de Línguas em Contexto Indígena (ELCIND). Agradeço aos pareceristas da Revista pelas valiosas contribuições feitas ao artigo. Contato: a2sg@bol.com.br

“[...] informações sintáticas, semânticas, pragmáticas (e fonológicas) não são tratadas de maneira isolada, mas unificadas” (EVANS, 2019, p. 679).

Para as discussões realizadas, utilizamos um conjunto informações sintáticas da língua Wajãpi coletadas em Olson (1978). Wajãpi é o nome da população formada por aproximadamente 1.200 indivíduos que vivem na Terra Indígena Wajãpi localizada, segundo informações da Apina, Awatac e Iepé (2017), entre os municípios de Pedra Branca do Amapari e Laranjal do Jari, Estado do Amapá, Brasil. Ao longo dessa terra indígena (mapa a seguir), a mesma população distribuiu-se em mais de 90 aldeias (APINA, AWATAC, IEPÉ, 2017). Quanto à sua língua, também denominada Wajãpi, esta pertence à família linguística Tupi-Guarani (RODRIGUES, 1986; MOORE, GALUCIO, GABAS, JR, 2008).

FIGURA 1- Terra Indígena Wajãpi



Fonte: Instituto Socioambiental (ISA)²

Como ocorre com a maioria das populações indígenas brasileiras, a Educação Escolar Indígena (EEI) também é realidade entre a população Wajãpi. Iniciada entre as

²Disponível em: <https://img.socioambiental.org/v/publico/pibmirim/como-vivem/habitacoes/waiapi3peq.jpg.html>

<https://img.socioambiental.org/v/publico/pibmirim/como-vivem/habitacoes/waiapi3peq.jpg.html>

décadas de 1970-80 sob a responsabilidade de missionários, segundo Almeida (2019, p. 112), somente em 1988 a EEI Wajãpi é assumida pela então Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Amapá. Atualmente, a EEI Wajãpi – composta por oito escolas e vinte e sete salas anexas que atendem a aproximadamente 700 alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio (ALMEIDA, 2019, p. 116-117) – insere-se no contexto da legislação nacional, cujas premissas encontram-se na legislação vigente desencadeada a partir da Constituição Federal de 1988 e reiterada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Como tal, assenta-se sob os pilares da diferenciação, da especificidade, da interculturalidade, do bilinguismo.

De maneira geral, a EEI tem sido usada cada vez mais pelas populações que a acolhem como instrumento de fortalecimento da própria existência (BERGAMASCHI, 2007; BERGAMASCHI, MEDEIROS, 2010; BRITO, 2012; SILVA, 2012; SILVA, VAZ FILHO, 2018). Nesse contexto, sobressai-se a importância da aula de língua indígena, que contribui por demais na constituição do próprio indivíduo. Para tal, a referida aula precisa encontrar caminhos próprios, de modo a evitar práticas metalinguísticas como realidade única. Ao acreditarmos na exequibilidade de tais caminhos, o presente artigo constitui-se propositivo tendo escopo na aula de sintaxe da oração simples da língua Wajãpi (a partir da seção 3 tratada como construção verbo-argumento, C_{V-A}) pensada no contexto do Ensino Médio. É propositivo não no sentido de que ao final o professor terá um plano de aula pronto, mas no sentido de propor-lhe um caminho diferente para suas aulas ao longo do ano e da vida discente de seu aluno. Em consequência disto, encontra-se ao longo do artigo um conjunto de perguntas não necessariamente acompanhado de suas respostas.

Importa-nos ressaltar que, embora se trate de proposição com base em dados da Língua Wajãpi, o que discutimos aqui é pensado como possível de ser aplicado em diferentes escolas que tenham como objeto de estudo outras línguas indígenas brasileiras com suas especificidades linguístico-culturais. Assim sendo, o presente artigo está estruturado com as seguintes seções: (2) Orações Wajãpi, na qual são apresentados os dados utilizados, (3) Linguística Cognitiva, Gramática de Construções e aula de línguas indígenas brasileiras, na qual são discutidos os referenciais adotados e sua apropriação para a aula. Finalmente, na seção (4), intitulada Construções na aula de língua Wajãpi, as orações desta língua são assumidas como construções e pensadas como objeto de ensino.

2 Orações Wajãpi

Olson (1978, p. 3) define a oração Wajãpi como estrutura formada por um núcleo e por uma periferia. Segundo o autor, *op. cit.*, na oração “Os componentes nucleares são aqueles que são obrigatórios, mas por serem obrigatórios não significa que devem aparecer obrigatoriamente em cada evento, num determinado tipo de oração”. Os elementos periféricos, por sua vez, “são aqueles que podem aparecer em vários tipos de oração. Porém, não são caracterizadores de nenhum tipo particular de oração”.

Em termos de classificação, Olson (1978, p. 3) considera dois tipos principais de orações Wajãpi: orações de ação e orações de estado. Conforme se observa no excerto a seguir, a distinção entre ambos é feita considerando-se a centralidade do evento narrativo e do papel semântico de agentividade do sujeito.

As orações ativas são aquelas que normalmente aparecem como sendo a parte principal ou a linha principal de eventos do discurso narrativo. Orações de estado podem comumente aparecer como encenação do discurso narrativo. Nos tipos de Oração Ativa, o sujeito é o agente semântico, ao passo que nas orações de estado, o sujeito é o paciente semântico. (OLSON, 1978, p. 3)

As orações de ação são classificadas por Olson (1978, p. 5-7) como bitransitivas, transitivas, semi-transitivas e intransitivas. As orações bitransitivas, segundo o autor, são aquelas formadas por “[...] um Sujeito, Predicado Referente e Objeto Obrigatórios”. Orações transitivas, por sua vez, são aquelas formadas por “[...] um sujeito, um objeto e um predicado obrigatórios”. As semi-transitivas são aquelas formadas por “[...] um sujeito, um predicado e um referente obrigatórios”. As orações intransitivas são aquelas formadas por “[...] um Predicado e Sujeito obrigatórios”. As orações de estado, por sua vez, são classificadas por Olson (1978, p. 7) em cinco tipos distintos, a saber: declarativa, equativa, locativa, existencial e possessiva. A seguir, apresentamos alguns dos tipos de orações mencionados pelo autor.

2.1. Bitransitiva

No conjunto das orações bitransitivas apresentado por Olson (1978) destacamos a ocorrência de distintas ordens (1a-c)³, bem como a ausência de sujeito em (1a), possível em virtude de este “[...] ser manifestado tanto por um Pronome, Nome (substantivo) ou locução substantiva e (ou) pela delimitação do sufixo pessoal do Verbo ocorrendo no Predicado” Olson (1978, p. 5).

1a) sØ v[eru o₁[peĩ amo o₂[ie]]]
traga um mais para mim
"Traga um outro para mim."

b) o₁[tanemu s[ywytõ v[oera ta o₂[oka aryo]]]
cinza vento levará casa alto-da
"O vento levará as cinzas acima da casa."

c) v[nome'ej s[janeja o₁[moma'e o₂[ie]]]
não-deu Deus coisas para - mim (me)
"Deus não me deu coisas."

2.2. Transitiva

Da mesma forma que atestado com as orações bitransitivas, são atestadas nas orações transitivas distintas ordens. A este respeito, Olson (1978, p. 6) apresenta ao menos quatro ordens distintas, a saber: VOS (2a), VSO (2b), SVO (2c) e OSV (2d).

2a) v[ojuka o[mi'u rã s[jawa]]]
mata alimento futuro onça

"A onça mata seu futuro alimento (o que será o seu alimento)".

b) v[omopopo pa ipo s[jawarewa kõ o[imoma'e kõ]]
jogou-fora todas passado caçadores pl coisas-deles pl
"Os caçadores de onça jogaram fora todas as suas coisas."

³ Ressaltamos que as sentenças são apresentadas nesse artigo tais quais apresentadas pelo autor, com exceção das notações, colchetes e glosas, recursos nossos. Utilizamos as seguintes glosas: C se refere à construção, F à forma, S a sentido, ao passo que _i subscrito indica a correferência entre F e S. Juntos, F e S resultam na unidade simbólica da língua. Outras glosas encontradas ao longo do artigo são A sujeito de construção transitiva, ADJ adjunto, +HUM, que corresponde ao papel semântico de mais humano, -HUM menos humano (ou inanimado), PRON pronome, (Ø) construção não realizada fonologicamente, S sujeito de construção intransitiva, O₁ e O₂, respectivamente, objeto de construção direta e objeto de construção indireta, T e (IN)TRANS correspondem à transitividade e intransitividade, V verbo, PL corresponde a plural.

c) s[jawa v[o'u o[tajtetu]]]
onça ela-comeu porco-do-mato
"A onça comeu o porco-do-mato."

d) o[takwari s[papa v [capy]]]
flauta papai tocou
"Papai tocou flauta."

2.3. Semi-transitiva

Deste tipo de oração apresentado por Olson (1978, p. 6) interessa-nos observar a ordem referente (REF) seguido pelo predicado da oração (V).

3) REF[Monte Dourado re v[ama'e]]
Monte Dourado para eu olhei
"Eu olhei para o Monte Dourado."

2.4. Intransitiva

Olson (1978, p. 7) indica para esse tipo de oração a ordem VS (Predicado e Sujeito), contudo, segundo o autor, essa ordem "pode ser invertida". Em (4), temos um exemplo apresentado pelo autor como ilustrativo da ordem SV.

4) s[ajã v[oimorõ]]
monstro ele-irado
"O monstro ficou irado."

2.5. Orações de estado

Dos cinco tipos de oração de estado apresentados por Olson (1978, p. 10), em contraste aos demais, nos quais se identifica predicado, interessam-nos o equativo e o locativo, caracterizados, respectivamente, por um sujeito e um complemento (5) e pela possibilidade de omissão do predicado (6). Em (5), o predicado é realizado pelo sintagma nominal "imomini", ao passo que em (6) o predicado é realizado pelo sintagma posposicional locativo "ywa re". Em ambos os exemplos, observamos ausência de cópula ou de um verbo como núcleo do predicado. Tratam-se, portanto, de exemplos com predicados não-verbais.

5) a'e kwima'e imomini
aquele homem dela-irmão
"Aquele homem é irmão dela."

6) kwaray ywa re
sol céu em
"O sol está no céu."

2.6. Adjuntos

As distintas ordens atestadas nas orações transitivas indicam flexibilidade na ordem dos constituintes Wajãpi. Essa flexibilidade também é produtiva com adjuntos; na verdade, a ordem flexível na oração é característica prototípica de adjuntos. Os adjuntos Wajãpi são denominados por Olson (1978, p. 13-14) como elementos periféricos. Nos exemplos (7a-d), vemos os adjuntos destacados em *itálico* ocupando diferentes posições nas orações.

7a) koo oroinu *a'e* *pe*
roça nós-fizemos lá para
"Nós plantamos (fizemos) uma roça naquele lugar."

b) ka'a *pupe* jypytũ
mata em tornou-se-escura
"Ficou escuro na mata."

c) pekõ *karamoe* *reme* jyy ome'e kure pe
pica-pau tempos-atrás quando machado ele/o vende papagaio para
"Tempos atrás, o pica-pau vendeu um machado para o papagaio."

d) *ajawire* *ko'ẽ* *me* ekaray
depois-(mais tarde) dia em eu-fiquei-febril (com febre)
"Depois (mais tarde) em outro dia eu fiquei com febre (febril)."

Uma análise das orações e adjuntos da língua Wajãpi extraídos de Olson (1978) nos permite considerar acerca da gramática Wajãpi que:

- (i) A estrutura de predicados e seus argumentos indica existência de diferentes tipos de orações;
- (ii) A ordem dos constituintes é flexível na oração, podendo estes ocupar diferentes posições sintáticas;
- (iii) O apagamento de sujeito é permitido na língua;
- (iv) Os adjuntos, assim como os argumentos, têm ordem flexível na oração.

Aulas de língua Wajãpi pensadas em modelos tradicionais de ensino tenderiam a usar as orações e sua natureza sintática como pretexto para o tratamento exclusivo de questões relacionadas ao sujeito e ao predicado, ao verbo transitivo, intransitivo, aos objetos da oração e adjuntos, descartando, por exemplo, os significados e as motivações inerentes aos itens (i-iv). É exatamente a esse tipo de tratamento da língua (na aula) que nos opomos por meio das justificativas apresentadas ao longo do artigo. Ao assim fazê-lo, consideramos que o tratamento das questões gramaticais, importante na sala de aula, deve ocorrer de maneira indissociável aos seus significados e motivações. Assim sendo, a Linguística Cognitiva, com seu pressuposto de língua como portadora de função simbólica (Tese Simbólica) e função interativa (Tese Baseada no Uso) (EVANS, 2019, p. 6), e a Gramática de Construções, com seu pressuposto de que sintaticamente o sentido (da língua) está nas construções e não nas palavras isoladamente (GOLDBERG, 1995, p. 1), mostram-se essenciais às discussões e às conseqüentes proposições delineadas na seção seguinte.

Perpassarão tais discussões e proposições nossa compreensão de que é necessário para o ensino de línguas indígenas brasileiras que o tratamento da gramática da língua seja tomado como um dos elementos de ensino, jamais o único. Da mesma forma, nossa compreensão de que a gramática e o contexto exercem influência um sobre o outro, que a língua se materializa num pareamento forma e sentido. Como conseqüência, argumentamos em favor de que aulas assentadas em metalinguagem sejam substituídas por aulas assentadas no pareamento forma e sentido.

3 Linguística Cognitiva, Gramática de Construções e aula de línguas indígenas brasileiras

Ao longo das discussões e proposições aqui delineadas, pensamos um modelo para as aulas de Língua Wajãpi baseado na tese que considera a existência de uma unidade simbólica na língua (Tese Simbólica). Junto a esta, consideramos a tese que considera o uso como relevante para a aquisição de uma língua (Tese Baseada no Uso). Nosso ponto de partida, portanto, toma estas duas teses centrais da Linguística Cognitiva para a Gramática (EVANS, 2019, p. 565):

GRAMÁTICA

□□

tese simbólica

(the symbolic thesis)

A unidade fundamental da gramática é um pareamento forma-sentido.

tese baseada no uso

(the usage based-thesis)

A gramática mental do falante é formada por abstrações de unidades simbólicas situadas em instâncias de uso da língua.

A Tese Simbólica considera a existência na língua de unidade simbólica constituída pelo pareamento dos polos *fonológico* (forma) e *semântico* (sentido). Segundo Croft (2001, p. 18, *apud* Evans, 2019, p. 567), o polo fonológico é aquele no qual se identificam as propriedades sintáticas, morfológicas e fonológicas. Com este polo em mente, pensamos ao longo deste artigo a aula de Língua Wajãpi tendo como objeto a Construção Verbo-Argumento (CV-A) através da qual se coadunam aspectos da fonologia, da morfologia e da sintaxe. Para o tratamento da referida construção, são perguntas relevantes, por exemplo, (i) Quais diferentes possibilidades para a marcação / realização do sujeito? (ii) O que acontece com o verbo em termos morfossintáticos? (iii) Qual o papel dos participantes objeto direto (O₁) e objeto indireto (O₂) nos diferentes tipos de construções?

O polo semântico, por sua vez, é aquele no qual se identificam as propriedades semânticas, pragmáticas e discursivo-funcionais da língua. Com este polo em mente, sabendo que ele não ocorre dissociado do polo fonológico, pensamos a aula voltada aos aspectos pragmático e discursivo-funcionais, de modo a permitir ao aluno a oportunidade de tomar consciência de diferentes usos de sua língua, incluídos seus significados e motivações. Nesse caso, ao longo das aulas, perguntas do tipo Como,

Para quê, Quando?, e outras derivadas dessas, farão parte continuamente das aulas.

Ao considerarmos, baseado em Evans (2019, p. 568), que o conhecimento da língua emerge do uso (desta), de modo que “o conhecimento da língua é o conhecimento de como a língua é usada” (Evans, *op. cit.*), entendemos que a tomada de consciência pelo falante (aluno) dos diferentes usos e de seus diferentes efeitos (intencionais) permitir-lhe-á fortalecer-se diante da própria língua; na sala de aula, sua língua como disciplina serve-lhe para compreender e interagir com o universo linguístico no qual está inserido como membro de uma sociedade. O objeto adotado para os fins mencionados são as orações apresentadas na seção 2 e aqui tratadas como construções com pareamento forma e sentido. Construção é entendida aqui nos termos de Goldberg (1995), para quem:

C é uma Construção se e somente se for um par forma e sentido $\langle F_i, S_i \rangle$ de tal modo que algum aspecto de F_i ou algum aspecto de S_i não é previsível levando-se em consideração partes isoladas de C ou de outras construções estabelecidas anteriormente. (GOLDBERG, 1995, p. 4).

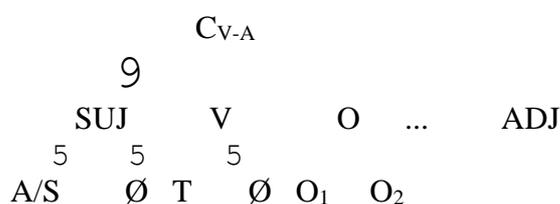
Baseados em Goldberg (1995, *apud* EVANS, 2019, p. 685) selecionamos como objeto de análise, conforme mencionamos, a construção verbo-argumento (C_{V-A}) da língua Wajãpi. Para o contexto da sala de aula de língua, consideramos a impossibilidade de tratamento isolado de qualquer uma das partes da referida construção. O pareamento forma e sentido, conforme será abordado mais detalhadamente em 4.1, deve ser utilizado como pressuposto para a elaboração de aulas de língua que ultrapassem discussões puramente metalinguísticas.

Ao assumirmos a C_{V-A} como objeto, o fazemos baseados em Goldberg (1995, *apud* EVANS, 2019, p. 685), para quem existe um conjunto de vantagens ao assumir a abordagem construcional para a estrutura verbo-argumento. Na sequência, Evans, *op. cit.*, resume quatro vantagens atribuídas à abordagem em questão, a saber: (1) Evita sentidos verbais implausíveis; (2) Evita circularidade; (3) Parcimônia semântica; (4) Composicionalidade. Para Evans (2019, p. 685), a vantagem (1) seria a de se evitar “[...] a necessidade de assumir vários sentidos distintos para o verbo [...] para explicar todas as construções em que o mesmo verbo pode aparecer”. A vantagem (2) incidiria sobre a não circularidade, redundância de conceitos. A vantagem (3) consideraria que quanto mais econômica for a análise do verbo, melhor. Finalmente, (4) incidiria sobre a compreensão de que construções são independentes do verbo, o que significa que “[...]”

construções no nível da sentença têm seu significado esquemático convencional, independente dos verbos e outros itens lexicais encaixados nelas”. Do conjunto de vantagens discutido por Evans (2019), interessam-nos (1) e (4) que, juntas – para o contexto aqui pretendido – indicam a não centralidade do verbo sobre a construção, o que resulta no fato de que este tem suas funções definidas pela construção.

4 Construções na aula de língua Wajãpi

As considerações (i-v) feitas na seção (2) nos levam à representação da C_{V-A} Wajãpi constituída pelo verbo (V) e pelos papéis argumentais sujeito e objeto, além dos adjuntos. O verbo pode conter transitividade (T) ou não, como nas orações de estado (5) e (6) caracterizadas, respectivamente, por um sintagma nominal e por um sintagma posposicional locativo. O sujeito papel argumental sujeito (SUJ) ocorre em contexto transitivo (A) ou intransitivo (S), podendo ser apagado fonologicamente em ambos (\emptyset). O papel argumental objeto (O) pode ser único na construção (O_1) ou co-ocorrer com outro objeto (O_2). Na periferia da oração ocorrem os adjuntos (ADJ).



A C_{V-A} Wajãpi proposta baseia-se em Goldberg (1995) que, utilizando-se de diferentes tipos de construções, distingue papéis argumentais, associados a construções, e papéis participantes, associados aos verbos. Os papéis argumentais Sujeito e objeto, a depender do verbo (V), podem assumir os papéis participantes Agente e Paciente, respectivamente. As inúmeras possibilidades a que SUJ e O, bem como aos AJDs, estão submetidos interessam à aula de Wajãpi. Caberá ao professor, e conseqüentemente a seu aluno, compreender quão criativa seria C_{V-A} seja do ponto de vista da forma, seja do ponto de vista do sentido. A seguir, apresentamos algumas possibilidades de tratamento dessa construção atreladas ao pareamento forma e sentido.

4.1 Construções do ponto de vista da forma e do sentido

Para o tratamento do ponto de vista da forma e do sentido das C_{V-A} consideramos os tópicos agentividade e humanidade do papel sujeito, a transitividade do verbo e a ordem dos papéis argumentais. Acerca da agentividade interessaria saber e discutir na aula, por exemplo, se a marcação morfossintática do SUJ com papel semântico agente ocorreria de maneira diferente da marcação morfossintática do SUJ com papel semântico paciente, e igualmente, se a marcação morfossintática do SUJ com papel semântico [+ HUM] ocorreria de maneira diferente da marcação morfossintática do SUJ com papel semântico [-HUM]. A este respeito, a forma SUJ da construção (8), na qual temos SUJ com papel semântico agente, seria a mesma da forma SUJ da construção (9a) na qual temos SUJ com papel semântico paciente? Como se organizariam as construções (9b, 10b) caracterizadas pela ausência de SUJ (\emptyset) e (10a), caracterizada por sujeito com papel semântico [-HUM]? Esse tipo de discussão, ainda, serviria para tomar consciência da relação do mundo concreto com o mundo abstrato; isso diria, por exemplo, sobre como os Wajãpi sistematizam, pela língua, suas realidades concretas e abstratas.

8) ojuka mi'u rã jawa
 mata alimento futuro onça

"A onça mata seu futuro alimento (o que será o seu alimento)".

9a) A onça caiu na armadilha

b. A que foi morta caiu na armadilha

10a) A pedra está no caminho

b. A que foi chutada está no caminho

Ainda relacionado à SUJ, numa estrutura [SVO_1O_2] em que sujeito é realizado por um sintagma nominal (SUJ = SN), qual das estratégias morfossintáticas a seguir se utilizaria para continuar falando de SUJ? Manteria SUJ = SN? Substituiria SUJ por pronome ou por marca de pessoa no verbo? Qual o efeito na forma e no sentido de cada uma das estratégias possíveis?

A transitividade do verbo, por sua vez, permitiria discussões acerca de suas diferentes possibilidades. Determinado tipo de verbo poderia ser tomado *a priori* como transitivo ou como intransitivo ou sua forma seria definida na própria C_{V-A} ? A transitividade depende(ria) dos contextos de uso? Nesse conjunto de perguntas,

poderemos nos questionar se a escala de transitividade expressa abaixo em (11a-c) seria possível. Além disso, em caso positivo, quando se optaria contextualmente por (11a) ou por (11c)?

11a) eru p'eĩ amo ie
traga um mais para mim
"Traga um outro para mim."

b) eru p'eĩ amo
traga um mais
"Traga um outro."

c) eru
traga
"Traga."

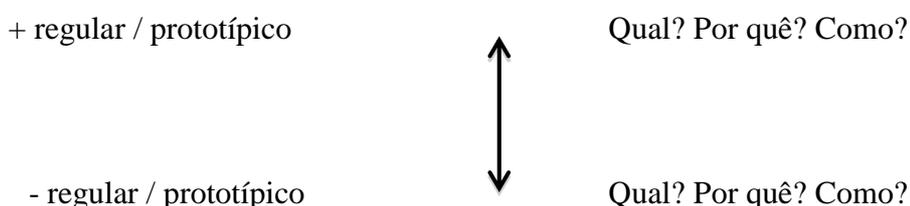
Uma proposta para explicar a natureza mutável do verbo é exatamente o que a Gramática de Construções (GOLDBERG, 1995, p. 11) apresenta. Um dos efeitos da referida proposta é a não centralidade do verbo como predicador, atribuindo-a a própria construção. No contexto do ensino de língua indígena, a referida perspectiva evitaria discussão exacerbada sobre o tipo (in)transitivo do verbo; como se a língua fora congelada. Da mesma forma, aponta alternativa a discussões organizadas por bimestres, por exemplo, para tratar de verbos transitivos e outro para tratar de verbos intransitivos ou demais tipos. A mesma dinâmica metodológica teria efeito sobre SUJ, não possível de ser tratado isoladamente em uma aula como pretexto para falar de sujeito simples ou composto (termos tão comuns nas aulas de Língua Portuguesa da escola não indígena). Discussões sobre SUJ somente interessariam quando tratadas concomitantemente à $O_{1/2}$, à transitividade, a construções distintas daquelas apresentadas na seção 2, tais como topicalizadas e nominalizadas.

Para além da transitividade, os exemplos (11a-c) nos permitem o tratamento das questões relacionadas a não realização fonológica de papéis participantes A, S e O. Quando esses não são realizados (\emptyset), qual o impacto morfossintático sobre a construção? Qual a relação de \emptyset com o plano discursivo? A possibilidade de \emptyset no contexto da Gramática de Construções é atrelada estruturalmente ao plano do discurso, mais especificamente ao que Goldberg (2000) denomina de *Deprofiled Object*

Construcion. Segundo a autora, esse tipo de estrutura tem relação direta com a estrutura argumental, uma vez que licencia casos de não realização fonológica de argumentos em virtude de sua baixa proeminência discursiva, restando ênfase (discursiva) ao próprio verbo.

O tratamento da ordem deve considerar, conforme informamos no item (ii) da seção (2), o caráter flexível dos constituintes (papeis participantes da C_{V-A}). Ao considerarmos que nada na língua é por acaso, ou neutro, devemos compreender o que cada uma das ordens possíveis informa, incluída a compreensão da gradiência entre ordens mais e/ou menos prototípicas, fato que nos levaria a perguntas tais como: Qual a frequência de uso das diferentes ordens? O que seria mais prototípico em termos de ordem? (IN)TRANS compartilham os mesmos mecanismos morfossintáticos em termos de ordem, de morfologia, por exemplo? Ao assim fazê-lo, o professor permite a seu aluno ver a língua para além de um amontoado de conceitos; mostra-lhe, para além da forma, o sentido de cada uso que faz da mesma língua; o professor conduz seu aluno a outro conjunto de perguntas, quais sejam: Há algum critério social ou etário para o uso de determinada construção? Uma vez que o apagamento de SUJ e $O_{1/2}$ seja possível, qual o significado de fazê-lo? Há C_{V-A} de prestígio? As estruturas destacam determinadas informações em detrimento de outras (informações)?

Ao nos voltarmos a esse conjunto de questões, consideramos a importância do uso e da frequência de cada uma das C_{V-A} . Assim, propomos a seguir uma escala gradiente que considera a prototipicalidade das mesmas construções (Qual) atreladas ao entendimento das motivações pragmáticas e discursivo-funcionais (Por quê) cujo efeito se sente na forma (Como). A observância à escala de uso e frequência de cada uma das C_{V-A} permitirá ao professor e seu aluno compreender como a língua convencionaliza e categoriza sua gramática, assim como relacioná-la a aspectos do sentido da língua.



5 Considerações finais

A EEI, assim como a Educação Escolar não-Indígena (EEn-I), se constitui por um conjunto bastante amplo, que inclui infraestrutura, corpo técnico e pedagógico, etc.

Ambos os sistemas têm no professor grande ator, cabendo a este definir as escolhas relacionadas aos processos de ensinar e de aprender. Quando observamos especificamente o professor de Língua Indígena da EEI vemos que, diferentemente do professor da EEn-I, sobre ele tem recaído a responsabilidade de produzir material didático (MD) próprio de sua língua, já que se encontra inserido em um contexto que se ressentia da ausência de MD representativo. A consciência dessa realidade nos motivou neste artigo, sobretudo, ao considerarmos que tal professor encontra-se diante de um cenário que lhe demanda escolhas pedagógicas e metodológicas que refletirão (i) a continuação e/ou reprodução de modelos da EEn-I cujos resultados qualitativos são questionáveis, tendo uma massa enorme de analfabetos funcionais como seus representantes, ou (ii) novas práticas de ensino de línguas – assentadas na criatividade, no desafio contínuo ao aluno e sua competência comunicativa – capazes de potencializar seu aluno como usuário pleno e consciente da língua em suas distintas faces.

A proposta de ensino de línguas que aqui apresentamos para a aula de sintaxe da CV-A caracterizou-se pelo tramento das diferentes possibilidades que a língua oferece, bem como se ateu ao significado de cada uma delas. Nós consideramos a necessidade de aulas que reconheçam a importância da gramática e a utilizem na sala como fonte de conhecimentos. Tais fontes de conhecimentos, contudo, devem estar atreladas sempre às suas intenções comunicativas e a seus efeitos. Assim, a consciência dos diferentes efeitos pragmáticos e discursivo-funcionais relacionados ao uso das construções da língua torna-se, igualmente, conhecimentos. No contexto do presente artigo, ao professor cabe o papel de pensar, de planejar e de executar suas aulas. Seu protagonismo, nesse caso, não é visto apenas como o ato de pesquisar, mas também como o ato de executar e assim fazê-lo de maneira consciente. A aula de Língua Wajãpi, ou de qualquer outra Língua Indígena Brasileira, nas discussões sintáticas, deve ir além de perguntas como “o que é sujeito simples ou o predicado é verbal ou é nominal”; se pretende ser mais fiel à realidade linguística do falante, deve ancorar-se nos pressupostos da abordagem aqui discutida.

Referências

ALMEIDA, Edielso Manoel Mendes de. *Educação Escolar Indígena: um estudo do diálogo entre os saberes indígenas e o conhecimento escolar no currículo em ação nas escolas indígenas*. 2019. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Programa de Estudos

Pós-Graduados em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2019.

APINA, AWATAC, IEPÉ. *Plano de Gestão Socioambiental*. Terra Indígena Wajãpi: como estamos organizados para continuar vivendo bem na nossa terra. Macapá, 2017.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 197-213, Aug. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200006&lng=en&nrm=iso>. access on 04 Feb. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622007000200006>.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200004&lng=en&nrm=iso>. access on 04 Feb. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882010000200004>.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação*. Lei n. 9.394/96. Brasília, DF: 1996.

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRITO, Edson Machado de. *A educação Karipuna do Amapá no contexto da Educação Escolar Indígena Diferenciada na aldeia do Espírito Santo*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2012.

EVANS, Vyvyan. *Cognitive Linguistics. A Complete Guide*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2019.

GOLDBERG, Adele Eva. *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure Constructions*. Chicago: Chicago University Press, 1995.

GOLDBERG, Adele Eva. Patient arguments of causative verbs can be omitted: the role of information structure in argument distribution. *Language Sciences*, Denmark, v. 34, p. 503-524, nov. 2000.

MOORE, D; GALUCIO, A; GABAS JÚNIOR, N. O desafio de documentar e preservar as línguas amazônicas. *Scientific American Brasil*, Brasil, n. 3, p. 36-43, set. 2008.

OLSON, Gary. *Descrição Preliminar de Orações Wajãpi*. Sociedade Internacional de Linguística, 1978.

RODRIGUES, Aryon Dall' Igna. *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

SILVA, Sâmela Ramos da. Identidade e o ensino da língua Munduruku. In: *III Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional Discurso, Identidade e Sociedade: dilemas e desafios na contemporaneidade*. Campinas: Unicamp, v. 1, p. 1-14, 2012.

SILVA, Sâmela Ramos da; VAZ FILHO, Florêncio Almeida. O nheengatu no rio tapajós: revitalização linguística e resistência política. In: II Congresso Internacional Línguas, Culturas e Literaturas em Diálogo: Identidades Silenciadas, 2018, Brasília. *Anais do II Congresso Internacional Línguas, Culturas e Literaturas em diálogo: identidades silenciadas*. Brasília: Editora IFB, 2018, p. 1350-1361.

CONSTRUCTION GRAMMAR AND THE CLASSROOM OF INDIGENOUS LANGUAGE IN BRAZIL

ABSTRACT

The aim of this paper is, based on the assumptions of Cognitive Linguistics and Construction Grammar (GOLDBERG, 1995), to discuss indigenous language teaching in Brazil. The paper takes as object a set of clause of the Wajãpi (Tupi-Guarani) language published by Olson (1978). We argue that this set of Wajãpi clauses in the language classroom should trigger the treatment of grammatical issues (form), but also issues related to the inherent meanings (meaning) and uses of the same language.

Keywords: Construction Grammar, Wajãpi, teaching.

Recebido em 28/08/2020.

Aprovado em 31/09/2020.