

Julia Elisa Herмосilla Sánchez

"LAS LENGUAS QUE ME ENREDAN"

Rumo a um planejamento bilíngüe mapudungun e espanhol

1997

Julia Elisa Hermosilla Sánchez

"LAS LENGUAS QUE ME ENREDAN"
Rumo a um planejamento bilíngüe mapudungun e espanhol

**Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação
em Lingüística do Instituto de Estudos da
Linguagem da Universidade Estadual de
Campinas como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor em Lingüística.**

Orientadora: Profa. Dra. Angela B. Kleiman†

**INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
UNICAMP
1997**

5423046

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

H429L

Hermosilla Sánchez, Julia Elisa

"Las lenguas que me enredan": rumo a um planejamento bilíngue mapudungun e espanhol / Julia Elisa Hermosilla Sánchez. -- Campinas, SP: [s.n.], 1997.

Orientador: Angela B. Romero de Kleiman
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Linguística (aplicada) 2. Bilinguismo
3. Índios da América do Sul - Chile - Educação 4. Educação bilíngue I. Kleiman, Angela Bustos Romero de. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Angela del Carmen Bustos Romero de Kleiman
(orientadora)

Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães

Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti

Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher

Profa. Dra. Sonia Giubilei

Este exemplar é a redação final da tese

defendida por Sulvia Elia Herasvilla
Sánchez

e aprovada pela Comissão Julgadora em

24/05/94

Profa. Dra. Angela del Carmen Bustos R. de Kleiman

*Para Maño, Coché e todas as
crianças mapuche - filhas de
Gñecen - o Deus mapuche.*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho, dedicado às crianças mapuche, é o resultado de um longo esforço desenvolvido por várias pessoas com diferentes níveis de participação.

Assim, agradeço a Ñemesio Ñanco, José Ñanco, Fresia Ñanco, Matilde Cumilaf, Angela Ñanco e Cristian Ñanco, por sua colaboração direta na realização do trabalho.

A Manuel Loncomil, pelas correções ortográficas do mapudungun.

A Angela Kleiman, orientadora deste trabalho, pelas incessantes correções e aportes teóricos.

A Terezinha Maher, pela cuidadosa leitura do texto.

A Inês Signorini, pelas valiosas sugestões.

A Ingedore Koch, Angel Corbera, Maria Cecilia Perroni, Adelaide Silva, Décio Ranzani, Rosângela Morello, Cecília Vaz, Onice Payer, Durce Sanches, Maria Granato, Loritilde Pompêo, Margareth Freitas, Geraldo Luz, Beatriz Gualdieri, Maria Tereza Abreu, Adalberto Salas, Constantino Contreras e Hugo Carrasco, pelas contínuas leituras do texto, ou de partes do mesmo, e pelas interessantes observações.

À família Pompêo de Paula, pela acolhida generosa em sua casa.

A outros amigos importantes - Myriam, Nora, Cristina, César, Wilma, Maria José, Carolina, Eunir, Ana Paula, Devanir e Júlia -, por seu apoio.

À minha família - Mário, Marlis, Marcelo, Arturo e Sebastián -, pela ajuda em todos os sentidos.

Ao CNPq e ao FAEP, pelo apoio financeiro.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 - DESLOCAMENTO E RESISTÊNCIA DO MAPUDUNGUN	15
1.1. Sobrevivência do Mapudungun no Contexto das Línguas Indígenas	15
1.2. A Diglossia	18
1.3. O Conceito de Bilingüismo Diglósico	25
CAPÍTULO 2 - A QUESTÃO DE LÍNGUAS EM CONFLITO	28
2.1. Vitalidade e Manutenção do Mapudungun	28
2.2. Elementos de Identidade Lingüística e Cultural	35
2.2.1. Considerações sobre a Língua Mapuche	36
2.2.2. O "Castelhano Mapuchizado"	39
2.2.3. A Etnoliteratura Mapuche	42
CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO INDÍGENA	46
3.1. Modelos de Planejamento Lingüístico	46
3.2. Os Missionários	51
3.3. A Proposta Educacional do Governo do Chile: 1813-1992	53
3.4. Propostas Educacionais Autogestadas	59
3.5. A Nova Proposta de Educação do Governo: Lei Indígena de 1993	64

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA	69
4.1. Objetivos e Metodologia	69
4.2. Contexto Social da Pesquisa	73
4.3. Aproximação de uma Família Mapuche	74
4.3.1. Impressões da família sobre seu repertório verbal e a educação bilingüe	77
CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DE DADOS	86
5.1. Perspectiva Geral da Análise	86
5.2. Perspectiva do Contínuo na Análise	89
5.2.1. A Compreensão	91
5.2.2. As Alternâncias de Código	93
5.2.3. Em Direção à Produção Exclusiva em Mapudungun	97
5.3. A Emergência do Narrador Bicultural	101
5.4. O "Castelhano Mapuchizado" Produzido pelas Crianças	113
CONCLUSÃO	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134

RESUMO

O objetivo deste trabalho é fornecer elementos lingüístico-culturais que viabilizem um planejamento de ensino bilíngüe para crianças pré-escolares mapuche do Chile. O estudo focalizou o repertório verbal produzido por duas crianças bilíngües, em interação conversacional com seu grupo familiar, com especial atenção às atividades ou eventos de fala (cf. Gumperz, 1982).

Para explicar o conflito diglössico de caráter sócio-histórico-cultural em que as crianças desta pesquisa estão imersas, consideraram-se as argumentações teóricas relacionadas a esse conflito (cf. Hamel e Serra, 1983 e Martin-Jones, 1989). As implicações educacionais foram formuladas tendo-se em vista a Nova Lei Indígena de 1993, em que o Governo do Chile reconhece as línguas e culturas indígenas do país, por seu efeito de apoio institucional.

A metodologia empregada foi a do tipo colaborativa entre pesquisadora e adultos da família mapuche desde a tomada de dados até a interpretação qualitativa (cf. Magalhães, 1994).

Nesta pesquisa, caracterizou-se o repertório verbal de crianças bilíngües diglössicas com alternâncias de código entre o mapudungun e o espanhol, o que permitiu levantar pistas para a construção de subsídios para a elaboração de um currículo crítico em nível de sala de aula.

As pistas fornecem também subsídios para uma formação conscientizadora, tanto do docente, na escola, quanto do agente educativo mapuche familiar, em casa, unidos pelo repertório verbal da criança mapuche, aluna da pré-escola. Esse empreendimento conduz à legitimação do repertório verbal dessa criança na instituição escolar, base da reafirmação e do desenvolvimento de sua identidade lingüística sócio-histórico-cultural. Como consequência da legitimação desse repertório verbal, preserva-se a língua e a cultura mapuche.

Palavras chaves: 1. Lingüística. Aplicada. 2. Bilingüismo. 3. Índios da América do Sul - Chile-Educação. 4. Educação Bilíngüe.

INTRODUÇÃO

Os múltiplos aspectos envolvidos na questão do índio da América Latina estão relacionados com os períodos históricos de experiências traumáticas com o homem branco, ao longo de mais de 500 anos, experiências estas que estão vinculadas às crises de desenvolvimento e de poder que continuam produzindo profundas transformações nas línguas e culturas indígenas (cf. Muñoz, 1990).

A partir da ótica histórica e antropológica, Bonfil (1990:9) pergunta: *o que significa para nosso presente e para nosso futuro a presença de duas civilizações como a mesoamericana e a ocidental?* Para o autor, elas significam dois projetos "civilizadores" distintos, dois futuros possíveis e diferentes.

Assim, podemos analisar a relação entre os indígenas mapuche¹ e não-mapuche do Chile, bem como sua constituição e reprodução, seguindo a perspectiva do dilema "civilizatório" não resolvido.

Os mapuche, também chamados de "araucanos" pelos espanhóis e pela literatura histórica e antropológica, tinham um território ao norte de Santiago, no Chile, até a ilha de Chiloé, entre os paralelos 33° e 43° de latitude sul. Porém, em consequência de séculos de guerras e de forte pressão colonialista, o território mapuche é hoje muito reduzido. Atualmente, inclui apenas territórios de tipo "acampamento" (reservas) na Oitava, na Nona e na Décima Região do Chile, entre os paralelos 37° e 40°.

A maioria dos mapuche está concentrada na Nona Região, cuja capital é Temuco. Não existe cálculo estatístico sobre esta população, mas acredita-se que está em torno de 350 mil a um milhão de pessoas. No entanto, os falantes da língua mapuche, ou mapudungun², no Chile se reduzem a um número que oscila entre 200.000 (cf. Ethnologue, 1984)³ e 400.000 (cf. Clairis, 1985a). Essa pequena porcentagem de falantes da língua, comparada à da população estimada, mostra que o mapudungun está sendo gradualmente abandonado, encontrando-se, pois, sob ameaça de extinção (cf. Adelaar, 1991:64).

¹Usa-se a palavra mapuche para denominar o grupo indígena do Chile, sem flexão de número, seguindo a convenção brasileira (cf. Ricardo, 1995).

² O nome da língua mapuche foi recolhido entre os falantes e encontra-se na literatura lingüística como mapuchedungun (que significa falar da gente da terra), mapudungu ou mapudungun (falar da terra). Neste trabalho serão empregados os termos mapudungun e língua mapuche para denominar essa língua.

³Ethnologue, 1984, 10ª edição -Wycliffe Bible Translator.

Com a chegada dos espanhóis ao Chile, vê-se configurada uma relação de conflito entre o espanhol⁴, como língua dominante, e o mapudungun, como língua subordinada, havendo um deslocamento do mapudungun pelo espanhol. Porém, ao longo de toda a história dos mapuche, um dos aspectos mais resistentes de sua cultura tem sido justamente sua língua, cuja sobrevivência pode ser constatada pelo uso do mapudungun no ambiente familiar, na vida cotidiana, com os vizinhos, na efetivação da etnoliteratura e nos atos culturais significativos.

O governo chileno ofereceu, até recentemente, um modelo educacional apenas de assimilação, tendo o espanhol como língua oficial, sem considerar, em qualquer instância oficial, a língua mapuche. Por isso, muitos mapuche têm decidido que, na intimidade da família, devem falar com seus filhos em espanhol, a fim de prepará-los para a integração à sociedade dominante, que fala o espanhol. Sobre esta situação, Durán e Ramos (1989), em uma pesquisa realizada com alunas mapuche de Liceus (escolas de 2º grau) de dois povoados vizinhos de Temuco (capital da nona Região do Chile), identificaram uma tendência ao monolingüismo do espanhol. O uso do espanhol na comunicação entre irmãos atinge a porcentagem de 84%, enquanto o emprego da língua mapuche com os avós é de 28,8%. As autoras assinalam que os pais não falam com seus filhos na língua mapuche para evitar-lhes a situação traumática, pela qual as gerações anteriores passaram, com a aprendizagem do espanhol apenas quando chegavam à escola.

Entre os adultos, fala-se a língua mapuche e a espanhola. Os adultos falam com a criança freqüentemente em espanhol e raras vezes em mapudungun. Assim, esta última corre o risco de ir sendo esquecida pouco a pouco por desuso, principalmente nas zonas geográficas rurais próximas às cidades, como é o caso de Temuco, capital da Nona Região. Simultaneamente à perda da língua, estar-se-ia iniciando a perda da "visão de mundo" que essa sociedade demorou séculos para construir (cf. Zimmerman, 1993).

Apesar de o mapudungun apenas sobreviver no repertório verbal⁵ dos bilingües, enquanto o castelhano constitui a língua predominante, é possível formular a seguinte hipótese: manter o bilingüismo já existente seria altamente positivo na medida em que essa manutenção pode proporcionar às crianças uma base para reafirmarem e desenvolverem sua identidade⁶ lingüística e sócio-histórico-cultural. Isso demanda um

⁴Empregam-se as palavras *Espanhol* e *Castelhano* para denominar o idioma Espanhol do Chile. Contudo, *Castelhano* é de maior uso no Chile.

⁵O repertório verbal, definido por Gumperz (1964), refere-se às diversas formas para comunicar mensagens usadas pelos bilingües. Neste trabalho o repertório verbal de crianças mapuche contém elementos lingüísticos do mapudungun e do espanhol.

⁶Cf. Maher, (1996).

empreendimento que outorgue ao repertório verbal dos bilíngües uma legitimidade tal, que lhe permita ser considerado na instituição educacional. Como consequência dessa legitimação, o mapudungun produzido em tal repertório, pode ser conservado.

Em consonância com essa hipótese maior de uma educação bilíngüe com a incorporação do repertório verbal vigente, produzido pelos bilíngües, como instrumento de educação, o objetivo geral deste trabalho é fornecer elementos lingüísticos que sirvam como indicadores de subsídios para a elaboração de um planejamento lingüístico⁷, visando as duas línguas inseridas no repertório das crianças pré-escolares mapuche, isto é, prover pistas de subsídios (considerados como apoio de natureza lingüístico-cultural), aos quais, no futuro, o planejador possa recorrer em sua intervenção no desenvolvimento de tal repertório. Pensamos que, para isso, é preciso conhecer o que falam as crianças, como é essa fala e em que circunstâncias é produzida, estabelecendo-se, assim, como objetivos específicos para o presente trabalho, revelar:

- como se manifesta o mapudungun nos eventos de fala⁸ da criança na interação com a família;

- como se torna interpretável o uso do espanhol, com transferências do mapudungun, produzido pelas crianças.

Com vistas à obtenção desses objetivos, realizamos uma pesquisa de tipo colaborativa, em que pesquisadores, professores e membros da cultura mapuche exploram, em conjunto, os aspectos lingüístico-culturais que permitem à criança construir sentidos na formação de seu conhecimento (cf. Magalhães, 1994).

Assim, em um primeiro momento, buscamos uma interação com os mapuche, a fim de avaliar e ampliar uma primeira suposição sobre a subsistência e relevância da literatura ancestral - ou "etnoliteratura"- (cf. Iván Carrasco, 1988; Hugo Carrasco, 1989) nos contextos conversacionais íntimos das famílias mapuche. Nesse caso, poder-se-ia observar a existência, ou não, de práticas e tradições lingüísticas e culturais sustentadas por essa "etnoliteratura", que poderiam ser incorporadas como subsídios para um planejamento lingüístico do mapudungun, pelo valor de conteúdo cultural intrínseco que encerram. Segundo Propp (1989), no folclore encontra-se também a expressão dos fundamentos morais de um povo. Assim, os pensamentos laboriosamente construídos por

⁷Planejamento lingüístico refere-se à implementação das decisões feitas pelos planejadores da língua. Nessas decisões, incluem-se o que, o como, e com que nível de rendimento aceitável os planejadores, em consenso, aceitam e procuram manter a língua visada como meio do processo aprendizagem e ensino, no nível do currículo de sala de aula (cf. Haugen, 1972, Rubin, 1977).

⁸No decorrer deste trabalho, empregar-se-ão "atividades de fala" (cf. Gumperz, (1982)) e "eventos de fala" como sinônimos.

séculos são armazenados na memória dos indivíduos e comunicados no contato face-a-face através da narração.

Segundo Monte (1996), outro valor da narrativa ancestral é o de projeção na escrita dos indígenas. A autora afirma que nas atividades de lecto-escritura de diários de classes de um grupo de professores índios acreanos, (Kaxinawá do Brasil) em formação como docentes, surgem "fórmulas" narrativas orais, como um esquema organizador de seus diários. Isto constitui uma amostra da vitalidade da narrativa ancestral, que vai além da própria oralidade⁹.

Consideramos importante apresentar os antecedentes que precederam este estudo, pois através destes se demonstra que há uma predisposição da família mapuche à utilização da etnoliteratura como meio regular de uso da língua no seio familiar, que constitui um dos aspectos relevantes deste estudo, já que pode fazer parte essencial de um planejamento bilíngüe pré-escolar centrado nas crianças.

Em 1989, propusemos um trabalho junto a um núcleo familiar mapuche, residente em Metrenco e composto de um patriarca, seus filhos e netos, cujo propósito consistia em averiguar se duas crianças do núcleo aceitavam bem a narrativa de contos tradicionais, segundo os costumes mapuche. Os adultos da família decidiram então relatar a seus filhos algumas narrativas, selecionando contos que lhes pareciam apropriados.

Como os pais estivessem preocupados com a escolarização em espanhol de suas crianças, decidimos levar à família estorinhas e contos da literatura universal, tradicionalmente lidos às crianças não-mapuche, para serem também lidos a essas crianças por um adulto da família, já alfabetizado. Com isso, colocamos tais crianças em contato com o "espanhol formal", o qual teriam de aprender na escola. Assim, os adultos combinaram narração de contos ancestrais mapuche com leitura de contos tradicionais não-mapuche. Além disso, foram compartilhando conosco suas experiências.

Os adultos do núcleo familiar assumiram, nesse processo, o papel de agentes educativos. Assim, o agente do menino foi sua tia, de 18 anos, com educação básica completa que no Brasil é representada pela educação fundamental, enquanto o agente educativo da menina foi seu pai, de 30 anos, com estudos de educação média quase concluídos. Em decorrência da presença dos agentes educativos no núcleo familiar, as crianças conseguiram ser alfabetizadas em espanhol na escola, sem dificuldades, além de

⁹No que se refere à oposição entre sociedades de tradição oral e de tradição escrita, sabe-se que, nos últimos séculos, a maioria dos povos do mundo não vivem em nenhuma das situações de maneira exclusiva (cf. Street, 1984).

falarem mapudungun¹⁰. No mês de agosto de seu primeiro ano de escolaridade, elas já estavam lendo, o que significava um sucesso.

As crianças, sujeitos do referido estudo, compartilhavam esse sucesso com mais quatro crianças, de um total de 18 alunos. Dessas quatro outras crianças, investigamos duas,¹¹ com o intuito de verificar seu desempenho em mapudungun. Tal verificação, feita através de uma conversação¹² com um falante nativo e entrevistas em campo, revelou que elas não conseguiam se comunicar em mapudungun, mas somente em espanhol, o que apontava para a importância da presença dos agentes educativos em núcleos familiares, como meio de se preservar a língua mapuche. Pudemos comprovar que as crianças-sujeito de nosso estudo responderam em mapudungun à conversação proposta nessa língua.

Além do sucesso na alfabetização, as crianças demonstraram, nesta primeira experiência, uma aceitação positiva de contos da cultura mapuche, em especial os que traziam a figura da raposa¹³. As crianças gostavam dessas histórias e pediam aos adultos repetidos relatos das mesmas (cf. Hermosilla e Rosas, 1991; Hermosilla, 1993).

Em 1993, propusemo-nos a observar o comportamento da mesma família participante da pesquisa anterior, com seus filhos mais novos, especialmente na interação cotidiana, motivada pelo relato de histórias, entoação de canções e conversações. A família atuou como pesquisadora da fala das crianças, gravando as interações apresentadas no presente trabalho.

Tendo como base os objetivos mencionados nos primeiros parágrafos desta Introdução, o presente trabalho foi organizado da seguinte maneira. No capítulo 1, aborda-se o problema da possibilidade de extinção do mapudungun, inserido no quadro de sobrevivência das línguas indígenas da América Latina, e o da relação de diglossia em

¹⁰Observamos, em casa, que o pai perguntava à criança em mapudungun se ela queria comer pão, ao que respondia nesse mesmo código. Quando perguntava o mesmo em espanhol, a criança respondia nessa mesma língua. O pai e a pesquisadora estavam surpresos de que a criança mantivesse o código proposto no diálogo.

¹¹Essas duas crianças poderiam ser consideradas como par análogo das crianças-sujeito, pois, como estas, obtiveram sucesso na alfabetização e também pertenciam a uma família mapuche que, diferentemente da primeira, não dispunha do agente educativo.

¹²Essa conversação esteve baseada em quatro propostas de situações problemáticas da vida cotidiana. Um exemplo é o seguinte em mapudungun: Imagine que você vai com seu pai tomar um refrigerante em um restaurante de Temuco. Mas, no momento de pagar a conta, seu pai não tem dinheiro. Como você acha que seu pai se sintiu? O que você acha que ele deveria fazer?

¹³Entre os contos, há uma série de histórias tendo a raposa como personagem principal. Franao (1987:45-46), escritor mapuche, diz que a raposa, como animal, é rejeitada pelos mapuche (provavelmente por sua inclinação ao roubo de animais domésticos menores).

conflito entre língua dominante - o espanhol - e língua dominada, - o mapudungun. Coerentemente com essa relação, define-se o bilingüismo diglössico em que se encontra o falante de tais línguas. No capítulo 2, através da história das línguas em contato, mostra-se, por um lado, o conflito de ambas as línguas e a forma como o idioma espanhol, situando-se na oficialidade, deslocou o mapudungun. Por outro lado, mostra-se como esta língua resistiu com vitalidade nos domínios reduzidos da família e da comunidade em que conseguiu permanecer. Apesar de a língua mapuche incorporar empréstimos do espanhol como mudança fundamental, manteve sua unidade e grande parte de suas características.

No capítulo 3, mencionam-se os contextos em que se formularam programas educacionais para os indígenas na América Latina e, em especial, no Chile. A discussão orienta-se em direção à Nova Lei Indígena promulgada pelo governo democrático chileno. No capítulo 4, expõe-se a metodologia que caracteriza a pesquisa de tipo colaborativa, reiterando-se os objetivos e descrevendo-se os instrumentos de análise e os sujeitos. Contextualiza-se o estudo, assinalando a organização da família e caracterizando a família com a qual se efetuou o trabalho. Evidencia-se, ainda, a percepção que os adultos dessa família têm de seu próprio bilingüismo e da educação bilingüe que eles pensam para as novas gerações.

No capítulo 5, consideram-se os contextos restritos relacionados às interações conversacionais de crianças com sua família, situações em que se percebe a sobrevivência do mapudungun, sobretudo nas contextualizações das alternâncias de código. O espanhol que elas produzem contém, ainda, transferências do mapudungun, ou seja, está-se diante de uma situação de bilingüismo. Nesta parte, interpretam-se o uso do repertório verbal e os tópicos culturais, na tentativa de extrair os textos e contextos considerados como possíveis subsídios para um futuro planejamento lingüístico de caráter bilingüe.

Finalmente, nas conclusões, são fornecidos diversos elementos lingüísticos, que atuam como indicadores de subsídios para o planejamento bilingüe¹⁴, objetivo deste estudo, possíveis de serem projetados na formação dos educadores que se encarregam do desenvolvimento do repertório verbal de crianças mapuche bilingües, que, ao ser incorporado à instituição escolar, gera um efeito de legitimação e respeitabilidade, repercutindo na reafirmação da identidade de tais crianças.

¹⁴Neste trabalho, usaremos como homólogos "planejamento lingüístico" e "planejamento bilingüe".

CAPÍTULO 1

DESLOCAMENTO E RESISTÊNCIA DO MAPUDUNGUN

A relação entre o espanhol e o mapudungun se caracteriza, como uma relação de diglossia em conflito entre uma língua dominante e uma dominada. Nessa relação intervêm duas tendências: por um lado, a tendência principal de expansão do espanhol e deslocamento do mapudungun, produzindo uma substituição da língua dominada; por outro, a tendência subordinada, em que o mapudungun resiste permanecendo na fala de seus falantes, consolidando a língua e a cultura mapuche, embora em contextos cada vez mais restritos. Essas tendências são o resultado de um longo processo histórico.

Como veremos neste capítulo, fatores de diferentes ordens intervêm na relação entre línguas, promovendo, ao mesmo tempo, a predominância de umas e a extinção de outras, o que acontece nas línguas indígenas da América Latina, e dentre elas com a língua mapuche.

1.1 Sobrevivência do mapudungun no contexto das línguas indígenas

Os principais fatores que influenciam o processo de manutenção/perda de uma língua dominada, como é o caso das línguas indígenas da América Latina, são: a) fatores demográficos; b) status econômico; e c) suporte institucional. Entre os fatores demográficos, são considerados o número de integrantes de um grupo de língua indígena e sua distribuição geográfica. A quantidade de falantes de uma língua é um fator importante para sua manutenção. A morte em massa de falantes, ocasionada por guerras, epidemias, mudanças ecológicas de diversas ordens (como erupções vulcânicas, terremotos, seca, fome, matrimônios mistos e emigrações) contribuem para o desaparecimento da língua indígena (cf. Wurn, 1991; Appel e Muysken, 1987).

Todas essas situações foram vividas pelos nativos chilenos. Eles enfrentaram pestes trazidas pelos europeus, a eliminação de indígenas nas mãos das forças militares dos espanhóis no período da Conquista e, posteriormente, no período que se seguiu à independência do Chile, pelo exército chileno. Um dos indicadores de que a língua

mapuche está a caminho da extinção é o número de falantes cada vez menor (de 200.000 a 400.000) em relação à população estimada (de 350.000 a 1000.000).

A tendência de extinção de línguas é geral, pois outras línguas estão desaparecendo atualmente tanto no sul como no norte do Chile. Como exemplo, temos, no sul, o caso da língua alacalufe ou qawwasqar, que, segundo Adelaar (op.cit.), é falada por apenas 47 indivíduos; a língua yagan ou yámana, que, segundo Clairis (1985a,b), tinha 8 falantes nas ilhas Navarino; mais tarde, em 1993, Lagos (1993) apresenta uma estatística, segundo a qual já não existe nenhum falante yagan. Na região Norte de Tarapacá, mantém-se um grupo de apenas 30.000 falantes do aymara.

Quanto ao status econômico e social, este é considerado por Adelaar (op.cit.) como determinante para a sobrevivência das línguas indígenas. Segundo este autor, a pressão exercida pelo colonizador sobre os falantes colonizados, de baixo poder econômico, faz com que estes abandonem sua língua materna em favor da língua de origem européia. Este processo pode ocorrer ao longo de uma ou duas gerações, mesmo depois de um longo período de estabilidade lingüística, como aconteceu, por exemplo, com o quechua. Essa língua, depois de ter, por séculos, uma posição estável, está perdendo falantes, provavelmente devido à pobreza econômica dos grupos, causada pela discriminação social. Muitos falantes de quechua do Peru, Equador e Bolívia consideram sua língua de baixo status social e, por isso, tendem a abandoná-la em favor do espanhol.

Em entrevistas que realizamos com pais de alunos mapuche, cursando estes últimos o 2º grau (Hermosilla, 1993), ficou constatado que, no caso do mapudungun, os adultos evitam falar a língua mapuche com seus filhos, porque acreditam que esse uso prejudicaria a aquisição do espanhol.

Os fatores do suporte institucional referem-se à representação da língua do grupo minoritário em diversas instituições de uma nação, uma região ou uma comunidade. A manutenção é apoiada quando a língua da minoria é usada em instituições do governo, na igreja e em organizações culturais, o que implica a transformação de uma língua ágrafa em uma língua com escrita. Essa manutenção também ocorre nos grupos minoritários politicamente bem organizados, como é o caso, por exemplo, da língua dos "chicanos" nos Estados Unidos, é veículo de expressão social e literária, inserindo-se, inclusive, nos meios de comunicação e na educação (cf. Appel e Muysken, opus cit.).

A comunidade shuar do Equador é um grupo indígena com um sentido de identidade étnica bem estabelecido, razão pela qual existem melhores possibilidades de o grupo conservar sua língua. Esse grupo é um exemplo de esforço dos próprios falantes para manter sua língua; ou seja, eles assumiram toda a responsabilidade da difusão da

língua e de sua incorporação no sistema educacional. Segundo Adelaar (op.cit.), é essa atitude de auto-afirmação uma das atitudes que as comunidades indígenas precisam cultivar para conservar a língua nativa, conseguir um maior apoio da sociedade e obter uma mudança de atitude da sociedade nacional.

Entretanto, um desenvolvimento desse tipo está longe de ocorrer no contexto da América Latina. Isso significaria necessariamente substituir a discriminação pela tolerância, a indiferença pela consideração, o desconhecido pelo conhecido, e tornar oficial o uso da língua da minoria. Para que a educação bilíngüe possa colaborar na manutenção de uma língua indígena, é preciso o incentivo primário para seu uso na sociedade nacional (cf. Hornberger, 1989).

O idioma nativo guarani, do Paraguai, poderia constituir um exemplo de manutenção mais duradoura, pois é falado por aproximadamente 3 milhões de pessoas e não sofre ameaça de extinção. Embora tenha sido declarado "idioma nacional" do país, isso não significa que a língua de ensino nacional seja o guarani. Portanto, o espanhol ainda sustenta sua condição de idioma oficial. Embora a língua oficial do país seja o espanhol, usa-se o guarani não só nas situações cotidianas, mas também em alguns casos, na legislação. Esse uso esporádico nas leis poderia ser interpretado como uma das tentativas dos falantes de trazer o guarani à oficialidade. Soma-se a essa tendência o fato de que esse idioma tem a característica especial de ser usado pelos indígenas e também pelos não-indígenas do país, o que também explicaria seu poder de permanência¹. Com isso, haveria possibilidades de conseguir, no futuro, o reconhecimento da plena oficialidade (cf. Adelaar, op.cit.).

Os indígenas da América Latina sofreram dizimações (promovidas pelos espanhóis), pestes e doenças e, posteriormente, com a independência dos países, a atitude de quase todos os diferentes governos, e em especial os da América do Sul, tem sido de indiferença para com a preservação das línguas nativas. A sobrevivência destas línguas sempre dependeu das circunstâncias sócio-históricas dos grupos etnolinguísticos, das circunstâncias demográficas, da perseverança de seus falantes e da influência dos grupos indigenistas. Assim, nas últimas décadas, alguns governos têm incorporado a questão das línguas nativas nas leis do estado, reconhecendo-as oficialmente, como foi o caso do governo militar do Peru, em 1968, (cf. Corbera, 1995).

Os mapuche do Chile, além de sofrerem dizimações por parte dos colonizadores espanhóis e as pestes trazidas de Europa, também tiveram que suportar uma guerra desencadeada pelo governo independente chileno. Esse governo organizou uma

¹Hamel e Muñoz (1988) assinalam que nessas produções dá-se a solidariedade do grupo.

campanha militar para apossar-se dos territórios dos mapuche, que durou mais de 70 anos (entre 1810 e 1881) no final do século XIX. No presente, com um menor número de falantes, o mapudungun corre maior risco de extinguir-se.

1.2 A Diglossia

Um conceito que ajuda a entender não apenas a perda das línguas indígenas, mas também sua manutenção, é o de diglossia em conflito. O termo diglossia deve-se a Weinreich (1953), com os estudos sobre línguas em contato, na década de 50. Essa perspectiva foi desenvolvida, a seguir, por Ferguson (1959) e por Fishman (1967). O foco de estudos de tal perspectiva consistia na diferenciação funcional das variedades de uma língua e também de duas línguas usadas para funções comunicativas diferentes em uma mesma comunidade lingüística. A perspectiva de línguas em contato sustentava a idéia de uma convivência em harmonia das línguas envolvidas.

Ferguson (1959: 336) assinala que, de acordo com as circunstâncias, os falantes usam duas ou mais variedades da mesma língua, em muitas comunidades. O autor dá como exemplo o uso de uma língua padrão e um dialeto regional, como acontece com o italiano e o persa. Uma grande porcentagem de pessoas usa a língua padrão para se comunicar com os falantes de outros dialetos e em situações públicas, enquanto o dialeto é usado com a família e os amigos. O autor se preocupa com uma única língua e suas variedades de uso. Como resultado de sua análise, formula um conceito de diglossia nos seguintes termos²:

"A diglossia é uma situação lingüística relativamente estável, na qual, além dos dialetos primários da língua (que podem incluir uma língua padrão ou padrões regionais), há uma variedade sobreposta, muito divergente, altamente codificada (frequentemente mais complexa gramaticalmente), veículo de uma parte considerável da literatura já escrita, seja de um período anterior ou pertencente a outra comunidade lingüística, que se aprende, em sua maior parte, através de um ensino formal e que se usa na forma oral e escrita para muitos fins

²Todas as traduções constantes do texto são de nossa autoria.

formais, mas que não é empregada por nenhum setor da comunidade para a conversação cotidiana."³

Segundo essa definição, a diglossia envolve duas variedades de um sistema lingüístico usado numa comunidade: uma variedade formal A (alta), e uma variedade popular B (baixa). Cada variedade tem suas próprias funções na fala da comunidade, como, por exemplo, discurso político em A e conversação entre amigos em B. A variedade A tem alto prestígio e é freqüentemente associada à religião, à literatura e à história; é padronizada, estável, e não é adquirida pelas crianças como primeira língua. A variedade B é adquirida informalmente e se desenvolve no domínio privado de interação familiar. Não sendo padronizada, esta carece de herança literária e tem menor prestígio.

A idéia principal contida no conceito da diglossia é a diferenciação funcional das variedades de uso nas comunidades. As funções comunicativas das variedades são representadas como se tivessem um padrão de distribuição complementar, sem sobreposição.

Fishman (1967) aplica o conceito de diglossia a sociedades com duas variedades lingüísticas, relacionadas ou não entre si, ambas complementando-se de maneira estável em seu funcionamento. Com isso, o termo diglossia tem seu campo de abrangência ampliado visando explicar as relações entre as línguas de sociedades bilingües. O autor aponta o Paraguai como exemplo de sociedade bilingüe e diglössica. Esta redefinição de diglossia é usada apenas para se referir a comunidades bilingües em que várias pessoas falam duas línguas e ambas são funcionalmente diferenciadas em termos de A (alta) e B (baixa). Dessa forma, o autor estende a noção de diglossia a todos os casos de duas línguas, próximas ou não, faladas na comunidade bilingüe. Além disso, ele estabelece uma delimitação entre a perspectiva individual, chamada de "bilingüismo", e a perspectiva social, a que chamou de "diglossia". O autor define as possíveis relações entre bilingüismo e diglossia em quatro situações:

1)- *Diglossia e bilingüismo* - O Paraguai é o exemplo. Quase na totalidade da sociedade fala-se as duas línguas: espanhol e guarani. Existe aí, portanto, um bilingüismo e, além

³ "DIGLOSSIA is a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any sector of the community for ordinary conversation." (Ferguson, 1959:336)

disso, também diglossia em distribuição funcional: o espanhol reserva-se para a vida pública oficial e o guarani para os outros espaços de carácter mais privado.

2)- *Bilingüismo sem diglossia* - É o caso dos imigrantes que, pela obrigação do contato com a sociedade básica, falam duas línguas: são bilíngües mas, segundo o autor, não há diglossia.

3)- *Diglossia sem bilingüismo* - É o caso do francês usado pela corte russa e o russo usado pelo povo. Nesse caso, a sociedade não seria bilíngüe, mas existiria a diglossia. Ela estaria no uso da língua A (alta) e língua B (baixa) distribuídas funcionalmente.

4)- *Nem diglossia nem bilingüismo* - O autor não cita exemplos dessa situação no artigo de 1967. Ele fala de alguns grupos mais fáceis de imaginar do que de encontrar. Só anos depois, Fishman (1979:133, citado em Hamel e Sierra 1983) dá um caso de cerimônias religiosas com acesso restrito, como exemplo dessa situação.

Uma das críticas a essa classificação mostra as falhas em relação ao ajuste das quatro categorias a casos concretos. Porém, a importância do conceito de diglossia de Fishman (op. cit.) está na amplitude que esse conceito assume ao caracterizar as sociedades bilíngües, como é o caso das línguas européia e indígena usadas em uma mesma comunidade.

Tanto Ferguson como Fishman mantêm-se na perspectiva das variedades lingüísticas (ou línguas) em contato, funcionando em uma comunidade com regularidade. Essa regularidade tem sido criticada por diferentes lingüistas, como Ninyoles (1969), Martin-Jones (1989), Hamel e Sierra (1983), justamente por se tratar de uma definição funcional "estritamente complementar" das variantes, segundo os âmbitos de comunicação: a família, lugares públicos e oficiais, etc. O uso da variante apropriada regula-se por uma norma estrita que preserva a diglossia por séculos. Esta estabilidade produziria uma imagem de ausência de conflitos lingüísticos. Porém, essa concepção de diglossia entra em crise quando se considera a mudança das condições histórico-sociais, como, por exemplo, o aumento da comunicação entre as camadas sociais e dialetais devido à educação em massa e às tendências de autonomia nacional ou regional.

Em suma, as colocações de Ferguson e de Fishman pressupõem uma estabilidade no uso das variáveis. Essa situação estável esconde o conflito social constituído pela distribuição funcional das línguas. Nenhuma das descrições dá importância às formas intermediárias, pouco codificadas e instáveis ("interlectos"), construídas em "discursos diglössicos", que constituem, segundo Hamel e Sierra (1983), os fenômenos mais interessantes da diglossia. A essa subestimação do carácter conflitivo, soma-se o esquecimento do aspecto histórico da mudança.

A sociolinguística catalã⁴ reformula o conceito de diglossia na perspectiva do conflito, em que a origem da diglossia se encontra nas relações sociais de desigualdade entre o grupo de falantes que sustentam o poder e os grupos dominados. Nessas relações sociais, as comunidades bilíngües devem falar, obrigatoriamente, a língua do grupo dominante no nível oficial, enquanto a língua dominada fica confinada a espaços de uso no domínio íntimo familiar e em alguns eventos tradicionais. Com isso, a língua é a expressão, no nível simbólico, da relação de poder entre classes sociais e/ou grupos étnicos. É o caso da língua catalã, perante o espanhol (cf. Ninyoles, 1969), e da língua indígena otomi do México, também frente ao espanhol, que pode ser estendido a todas as línguas indígenas da América Latina (cf. Hamel e Sierra, 1983; Hamel e Muñoz 1988).

O grupo catalão que fala uma língua dominada, em relação ao espanhol -língua dominante-, é visto como um exemplo de diglossia em conflito. Ninyoles (op.cit.), respeito dessa situação, considera apenas o conflito e se opõe ao critério de estabilidade como característica da diglossia. O autor enfatiza que existe uma relação de poder entre a língua dominante (o espanhol) e a língua dominada (o catalão), a qual tende a resistir. O que ocorre é que a ditadura espanhola impôs o espanhol sem considerar o papel social das outras línguas usadas por outros grupos de falantes.

Segundo a corrente linguística catalã, existe uma distribuição social entre a língua dominante ou alta (A) e dominada ou baixa (B). Essas línguas entram em conflito porque são línguas usadas por grupos diferenciados por fatores sócio-econômicos, étnicos e/ou sócio-culturais. A língua A pertence ao grupo que tem maior poder sócio-econômico, é normatizada e sustenta o prestígio. Além disso, existe uma valorização social diferenciada na luta ideológica das camadas sociais altas que, tendo a língua A, combatem o uso da língua B até conseguirem que os próprios falantes de B concebam essa língua como subordinada, como uma forma inferior, que não deve ser conservada. É esse o alvo da política linguística dominante. Por isso, a substituição da língua B por A leva a uma aculturação das camadas baixas que, pelo poder investido à língua A e pelo domínio exercido pelas classes dominantes, chegam até a desejar falar somente a língua dominante, esquecendo sua própria língua. Esse efeito é denominado de "auto-odi", palavra que significa, para o falante da língua dominada, subestimação de si mesmo (cf. Ninyoles, op.cit.), desvalorizando a língua de sua comunidade. Esse termo caracteriza os falantes da língua B, que abandonam sua cultura e assimilam a cultura dominante.

⁴A sociolinguística catalã se autodenomina sociolinguística da "periferia". Esse termo, segundo Boudon et al. (1990:37), surgiu para marcar a relação Centro/Periferia: "Em todo o sistema político moderno os lugares de exercício do poder estruturam-se sempre num centro e numa periferia, que são interdependentes e que se condicionam mutuamente..."

Entretanto, essa tendência não é necessariamente irreversível. Há diversas formas de manutenção das línguas dominadas: os falantes da língua B, que desejam manter sua língua, trabalham para normatizar a língua dominada, ou seja, codificá-la, elaborar dicionários, escrever sua gramática, produzir textos escritos. Esses falantes e, sobretudo, os intelectuais e lingüistas, consideram que, na medida em que uma língua consegue ser normatizada, ela passa a ser valorizada e, com isso, conquista um espaço na sociedade dominante. Assim, graças à normatização da língua dominada, esta pode se estender até ocupar os espaços de comunicação na sociedade global, como está acontecendo, por exemplo, com a língua catalã. Isso mostra que a normatização traz consigo a possibilidade de uma mudança nas relações de "poder" no interior da sociedade.⁵

A contribuição dos lingüistas catalães é conceber a diglossia como parte integrante de uma relação de conflito lingüístico histórico, caracterizando uma situação de mudança, orientada ou para a substituição da língua dominada pela dominante ou para a normatização da língua dominada. Reiteramos que a normatização é uma tentativa dos lingüistas e falantes de institucionalizar essa língua em diversos âmbitos sociais, procurando obter um status "normatizado" semelhante ao do espanhol e, desse modo, produzir uma mudança na correlação de forças.

Outro exemplo da existência da diglossia em conflito é apresentado por Hamel e Sierra (op.cit.), através da relação entre a língua otomi e a espanhola no México. Os autores apontam que o predomínio do espanhol aparece como evidência na história do contato das duas línguas. A história do contato entre dois grupos de falantes de uma língua dominante (a espanhola) e uma língua dominada (otomi) explica o bilingüismo funcional dos falantes otomi, na direção de uma substituição da língua otomi pela língua dominante, até a época atual. No estabelecimento do quadro teórico deste trabalho, consideramos o estudo desenvolvido por esses autores, pois uma situação similar acontece com o espanhol (língua dominante) e o mapudungun do Chile (língua dominada), segundo assinalamos a seguir.

O mapudungun e o espanhol encontram-se em relação de conflito. A tendência principal, de expansão do espanhol e substituição do mapudungun, e a subordinada, de resistência do mapudungun na fala de seus membros, resulta em um bilingüismo em diversos graus; ou seja, a língua dominante apresenta-se com toda a sua normatização e prestígio, enquanto a língua mapuche, embora mantendo sua função nos domínios íntimos

⁵ A normatização tem um sentido etnocêntrico. Isto porque, por oposição semântica, aparece o conceito de status "anormal" ou fora da norma, para situar as línguas que carecem de codificação.

familiares e nos atos tradicionais de caráter religioso, é fragmentada pelo poder da tendência principal. Não existe uma situação estável de fala em mapudungun pelos mapuche, nem nos âmbitos mais íntimos, isso porque o poder da língua do grupo dominante tende a desagregá-lo, inclusive, nesses domínios.

O poder da língua dos dominadores contribui para a desvalorização social das línguas dominadas. No caso de línguas indígenas, Hamel e Sierra (op.cit.) consideraram o conceito de hegemonia para explicar as relações de poder entre o otomi e espanhol. Essa mesma visão é adotada neste trabalho para mostrar o que acontece também na relação entre as línguas mapudungun e espanhola. Nessa ótica, as relações de poder entre os grupos de falantes têm como resultado a desvalorização que aqueles falantes da língua dominada apresentam de sua própria língua e a legitimação da língua dominante.

A hegemonia foi definida por Gramsci (1979), na perspectiva do poder político, como a capacidade de uma classe social de dar uma direção política e moral ao conjunto total da sociedade, e de definir seus interesses de classe, obtendo consenso social com a participação das camadas subalternas. A cultura serve como um meio para a imposição da hegemonia. Através dessa cultura, elabora-se a hegemonia da classe dominante. Isso significa uma homologação e standardização da cultura dominante, com uma simultânea fragmentação da cultura subalterna. Assim, as práticas culturais subalternas deslocam-se ou resistem.

O conceito de hegemonia articula-se à concepção de Estado. Nas sociedades capitalistas, segundo o autor, o poder é exercido, de um lado, pelos aparelhos administrativo-burocrático e político-militar, mediante os quais a classe que tem o poder também tem condições de reprimir e disciplinar os grupos sociais que se opõem a seu domínio; e, de outro, pela sociedade civil, formada pelas instituições que elaboram e divulgam ideologias, possibilitando a formação do consenso, o que sustenta as relações de poder. Portanto, o exercício do poder ocorre pela articulação das funções da sociedade política e da sociedade civil. À primeira corresponde o domínio direto, à segunda a função de direção da sociedade pela formação de consenso. Na sociedade civil, o autor situa os intelectuais da nação.

Na hegemonia exercida pelo governo chileno e pela sociedade civil, através de quase toda a história do país, tem-se reprimido a cultura e a língua mapuche que, até recentemente, não foram consideradas em nenhum âmbito oficial. Em sua história, o governo sempre visou integrar o mapuche à nação, como um chileno a mais. Os programas educacionais oferecidos pelo governo foram de assimilação. Apesar da contínua solicitação dos intelectuais mapuche, no sentido de incorporar o mapudungun

como a língua de ensino para as crianças mapuche, o governo nunca se preocupou, antes de 1993, em considerar nesses programas educacionais a manutenção nem da língua, nem da cultura mapuche. Entretanto, esse grupo subalterno resiste, mantendo sua língua, juntando-se hoje à ação de intelectuais mapuche que estão lutando pela permanência de sua língua em diferentes situações sociais: eles reivindicam o resgate de sua língua e sua cultura, no nível governamental, solicitam uma educação bilíngüe para as crianças mapuche, criam alfabetos e escrevem textos, na tentativa de preservar sua língua através da escrita.

A análise da relação hegemônica imposta pelo poder, no sentido social, permite entender o caso do mapudungun atual como uma língua com escassos usos comunicativos, uma vez que a situação social determina a sua substituição pelo espanhol. Contudo, uma aproximação ao problema da extinção do mapudungun, considerando somente esta perspectiva, corre o risco de perder de vista as formas mais sutis com que se combinam e se complementam as funções nas situações comunicativas e padrões de interação verbal. A capacidade de resistência da língua tanto pode surpreender como confirmar o abandono. É então no âmbito local, que se poderia obter informação sobre o estado de resistência do mapudungun. Em tais espaços sociais de produtividade lingüística, é possível chegar a identificar a resistência e a vitalidade da língua. Hamel e Muñoz (1988) têm desenvolvido estudos em situações em que os bilíngües otomi e espanhol usam seu repertório verbal nas reuniões organizacionais.

Sobre um estudo de tipo local, entre o espanhol e otomi, Hamel (1988:55) afirma que a diglossia se reflete nas "práticas discursivas dominantes" em espanhol e nas "práticas discursivas dominadas" na língua indígena otomi desses bilíngües.

"É, de fato, nas próprias práticas discursivas, especialmente na interação verbal, onde se constituem, se reproduzem e transformam as significações sociais, modificando e transformando os próprios sistemas⁶.

Este trabalho focaliza-se no repertório verbal produzido na interação conversacional, no domínio íntimo familiar, de crianças mapuche que se encontram em uma situação de bilingüismo diglósico.

⁶"Es más bien en las prácticas discursivas mismas, especialmente en la interacción verbal, donde se constituyen, se reproducen y transforman las significaciones sociales, modificando y transformando los sistemas mismos" (Hamel, 1988:55).

1.3 O Conceito de bilingüismo diglössico

Uma das tarefas deste estudo é estabelecer um conceito próprio de bilingüismo, considerando-se o repertório verbal das crianças mapuche, sempre com base na situação de conflito diglössico que se institui entre o espanhol e o mapudungun na comunidade à qual pertencem as crianças-sujeito.

Para caracterizar o bilingüe mapuche, recorre-se a conceitos já existentes na tradição lingüística. Alguns deles consideram o bilingüe como o membro de uma comunidade lingüística minoritária; outros, consideram o bilingüe como falante de duas línguas que têm o mesmo prestígio (neste caso, o falante não pertence a uma comunidade lingüística comunitária).

O conceito de bilingüismo nas minorias lingüísticas, como nas línguas indígenas, tem sido abordado por três tradições diferentes de pesquisa. A primeira começou com o trabalho de Weinreich (1953), precursor do modelo desenvolvido por Ferguson (1959) e Fishman (1967), como foi descrito no item 1.2. Essa tradição nega que o indivíduo bilingüe tenha liberdade de "escolha" de línguas, porque lhe é imposta, como reflexo do poder sócio-econômico-político da etnia mandatária, uma língua dominante. Sob esta perspectiva, o bilingüe torna-se passivo diante da diferenciação funcional de línguas em comunidades bilingües.

A segunda tradição de pesquisa, mais recente, relaciona-se com os estudos de Gumperz (1982). O foco dessa tradição encontra-se nos processos de nível micro-social nas interações conversacionais. O bilingüe é visto como participante ativo na definição das línguas da comunidade nos contextos de interação cotidiana. Este enfoque sustenta que o indivíduo bilingüe expressa suas intenções comunicativas, fazendo "escolhas" lingüísticas e pondo em movimento as línguas nas interações com os outros. Uma das principais críticas a esta tradição de pesquisa foi apresentada por Martín-Jones, (op. cit.) que diz que o modelo de Gumperz (op. cit.) enfatiza a liberdade de "escolha" do falante para expressar suas intenções comunicativas, à custa do social.

A terceira tradição liga-se aos trabalhos dos lingüistas catalães e ocitanos que incorporaram o conflito diglössico na "escolha" da língua. Tal tradição é analisada por Martín-Jones, (op.cit.), que faz uma coletânea de diferentes estudos dos autores acima assinalados para demonstrar como as "escolhas" entre línguas são socialmente

determinadas, e não apenas motivadas pelas intenções comunicativas dos falantes em interação.

Em um desses estudos analisados por Martins-Jones (op. cit.), mostra-se como um falante de minoria lingüística pode contribuir com a legitimação da língua majoritária, concomitantemente à desvalorização da língua minoritária, sem ter consciência de fazê-lo. Outro estudo mostra como os bilíngües percebem as funções de uma língua local como veículo para a construção de elos de solidariedade entre os falantes, bem como para sua resistência perante uma língua intrusa, como a dominante, presente nas atividades econômico-administrativas e nos meios de comunicação.⁷

Ainda outro trabalho considerado pela autora assinala que, em cada ato comunicativo, as relações dos interlocutores estão governadas pelas múltiplas formas de restrição que sustentam o poder como, por exemplo, cortesias de diversos tipos, que determinam as práticas lingüísticas. Este último trabalho demonstra que nas micro-situações é possível descrever o controle que o poder exerce e que pode se refletir inclusive na situação global. Esse foco de nível micro-social é imprescindível para se compreender: a) as maneiras complexas e sutis pelas quais a língua permeia as relações sociais de desigualdade das minorias lingüísticas; b) como os indivíduos manejam as restrições da língua nas situações de fala cotidiana.

Pode-se dizer, com base nos estudos citados por Martin-Jones (op. cit.), que a terceira tradição de pesquisa enfoca o indivíduo bilíngüe como alguém que pode usar recursos comunicativos socialmente determinados, combinando, de modo criativo, um ou outro código, e transformando os códigos em fonte de recursos para sua comunicação, conseguindo, com isto, deslocar-se de um código para outro.

Sob esta perspectiva, o presente trabalho concebe o bilíngüe como aquele que, na relação de conflito entre a língua dominante e a língua dominada, é capaz de se comunicar utilizando estratégias criativas, combinando e justapondo os códigos das línguas que conhece, respondendo com habilidade tanto às sutis restrições da língua dominante quanto às diversas formas de restrições da língua dominada. O bilíngüe, assim concebido, tem um repertório verbal amplo através do qual pode também veicular sua identidade lingüística e cultural (cf. Martin-Jones, 1989 e Maher, 1996).

Com isso, o conceito do bilíngüe de minorias lingüísticas, adotado neste estudo, afasta-se do construto do bilíngüe fora dessas minorias. Nesta outra perspectiva, o

⁷A resistência da língua dominada parece produzir um efeito de solidariedade nos falantes. Por outro lado, a língua dominante levaria consigo a idéia do sucesso pessoal, o que acaba fazendo com que o falante bilíngüe "flutue" entre um valor e outro, possuindo assim, uma identidade lingüístico-social que transita entre os dois valores.

bilingüe é percebido como alguém capaz de exercer o controle sobre duas línguas, ou seja, ora ele se constitui falante monolíngüe no universo da L1, ora como monolíngüe no universo da L2, sem manifestar interferências de uma língua na outra. O bilingüe deste estudo, ao contrário, encontra-se em um universo de fala que inclui os códigos vigentes na comunidade; não é, portanto, falante monolíngüe nem de L1 nem de L2.

Na história do conceito de bilingüismo, a perspectiva que considera o bilingüe fora das minorias lingüísticas inclui uma gama de definições que vão desde a imagem de um bilingüe ideal, com uma capacidade de atuar como falante nativo em duas línguas (Bloomfield, 1967), até a imagem do falante que tem apenas a habilidade de escutar e compreender sem, no entanto, poder falar um dos dois idiomas (cf. Macnamara, 1969). Muitos autores falam ainda de bilingües ativos e passivos. Sob essa perspectiva, bilingües ativos seriam aqueles que falam uma das línguas e apenas entendem a outra.

Neste estudo, considera-se bilingüe o indivíduo pertencente à minoria lingüística mapuche que tem conhecimento dos dois sistemas lingüísticos, mapudungun e espanhol, ambos em relação de conflito diglössico, mas que não necessariamente fala os dois idiomas. Assim, para que um indivíduo seja considerado bilingüe, basta que mostre conhecer os dois sistemas lingüísticos. Para se saber se o indivíduo compreende também a língua que não fala, observa-se o mesmo em situações de interação com a família: no caso de, por exemplo, ele responder coerentemente em mapudungun a uma pergunta que lhe é feita em espanhol, pode-se dizer que o mesmo é bilingüe.

A visão do bilingüismo enquanto fenômeno fora do contexto das minorias lingüísticas não considera as relações de poder entre as línguas dominante e dominada, como acontece na perspectiva social do bilingüismo dos indígenas da América Latina. Somente no contexto das minorias lingüísticas podemos explicar, por exemplo, a forma pela qual de um monolíngüismo na língua indígena, os falantes transformam-se em bilingües em mapudungun e espanhol com uma tendência ao monolíngüismo na língua dominante e outra tendência à resistência da língua dominada nos domínios íntimos familiares, de vizinhança e de cerimônias tradicionais.

CAPÍTULO 2

A QUESTÃO DE LÍNGUAS EM CONFLITO

Para se compreender a relação da diglossia entre uma língua indígena, como o mapudungun, e a língua espanhola, deve-se necessariamente pesquisar a história da língua do grupo indígena. Essa história informa, por um lado, o percurso que se tem de uma situação monolíngüe na comunidade indígena com a língua nativa até a constituição com a sociedade monolíngüe em língua espanhola. Por outro lado, esse percurso mostra as condições da unidade ou da mudança da língua como um todo.

No caso do mapudungun a vitalidade demonstra-se pela manutenção de sua unidade como língua através da história dos falantes, da conservação das características estruturais, da etnoliteratura mapuche, em que os relatos ancestrais ainda são recriados por meio do repertório verbal dos mapuche no domínio familiar. Acreditamos que mediante a produção do "castelhano mapuchizado", diferente do castelhano padrão, dá-se também a expressão de sua identidade lingüística e cultural.

Neste capítulo, busca-se uma apresentação do aspecto histórico do conflito diglósico das línguas, já mencionado acima, até a situação atual. Incluem-se os elementos de identidade imersos no repertório verbal e na vigência da etnoliteratura mapuche.

2.1 Vitalidade e manutenção do mapudungun

Durante o século XVI, os mapuche do Chile, radicados entre os paralelos 33° e 43° de latitude sul, eram falantes de uma única língua: o mapudungun. Foi o jesuíta Luis de Valdivia quem constatou o seu uso, desde a cidade de Coquimbo até a Ilha de Chiloé. Medina (1952) afirma que todos quantos se preocuparam em pesquisar esta língua perceberam que era falada desde a extremidade norte até o sul do país.

Também, em Lenz (1895 - 1897), encontra-se descrita a unificação lingüística do território. Na sua análise, após estudar as diferenças fonéticas e lexicais nos textos orais recolhidos entre os paralelos 30° e 40° de latitude sul, o autor descobriu duas variedades

dialetais da língua. Assim, ele classificou como "huilliche"¹ a língua falada no sul e "moluche"² (mapudungun), a língua falada na área central e na Cordilheira dos Andes³. Isso corresponde à diferenciação dialetal da língua falada no Chile.

Ainda sobre a unificação lingüística do território, Salas (1992a: 62) coloca que: *a língua mapuche é a mesma em todo o território com pequenas variações externas, conforme a localização dos diferentes grupos.*⁴

Da origem pré-histórica destes indígenas, pouco se sabe.⁵ A respeito, há até agora apenas hipótese. Em relação a sua língua e cultura, o importante é que, já no século XV, seus representantes se instalaram em um território dentro do qual está incluída a área em que se encontram ainda hoje; e onde mantêm não apenas a mesma língua, como também formas de vida, originais. As grandes experiências históricas dos mapuche iniciaram-se no século XV, com a invasão dos inca do Peru; continuaram no século XVI, XVII e XVIII com a conquista e colonização do Chile pelos espanhóis; seguem no século XIX, com a campanha denominada "Pacificación de la Araucanía" do Exército chileno, quando se iniciou a Independência do Chile, cujo desenlace foi a confinção dos mapuche a "reduções" (acampamentos), locais em que, ainda neste século XX, permanece uma boa percentagem da população. Uma outra percentagem de nativos emigrou para as cidades próximas das "reduções".

Em meados do século XV, os inca do Peru expandiram seus domínios do Vale do Copiapó do Chile até o Rio Maule. Como resposta, os nativos mapuche não apenas

¹Na literatura histórica e antropológica, usa-se o termo "huilliche" como nome genérico para os mapuche que moram no sul, entre Valdivia e a Ilha Grande de Chilicé.

²A população Mapuche central, radicada entre os rios Bío Bío e Toltén, é também chamada de "Moluche" ou gente do ocidente. Esse termo é usado ocasionalmente pelos Mapuche cordilheiranos chilenos e argentinos para se referir à população do centro do Chile. Esse mesmo grupo Moluche é chamado de "Araucano" pelos não-mapuche (cf. Salas 1992a).

³Aos que moram na Cordilheira dos Andes, dá-se o nome de "Pehuenche" ou "pewenche". Este grupo indígena reside, ainda hoje, no Vale do Alto Bío Bío. Trata-se de un grupo étnico diferente que adotou a língua e a cultura mapuche.

⁴"La lengua mapuche es una sola y la misma a través de toda su extensión territorial, con un pequeño rango de variación interna vinculada a la localización geográfica de los distintos grupos." (Salas 1992:62).

⁵Diversas escavações estão servindo de base para postular que os mapuche habitaram o território chileno desde os anos 600 a. C. Mas as hipóteses da origem desse povo estão ainda num nível de suposições. Desse modo, Dillehay (1990:36, 37) expõe:

"(...) nada se conhece do período compreendido entre 600 a.C. e 1000 d.C.. Portanto, podemos supor que primeiro existiu uma base caçadora-colhedora na região (...) se pode conjecturar que em algum período do tempo, entre os anos 500 e 1500 d.C., uma das principais mudanças institucionais ocorridas no vale central foi a prática da horticultura de subsistência."

Os dados históricos e arqueológicos ainda não permitem estabelecer uma origem certa dos mapuche do Chile.

resistiram, mas detiveram a invasão em 1480. Por isso, apenas o território que se estende entre o Vale do Copiapó até o rio Maule foi incorporado às conquistas do invasor, que, por sua vez, aculturou⁶ a população nativa e descaracterizou a cultura indígena localizada ao lado norte do rio Maule⁷. Lá conseguiram chegar e introduzir o quechua como uma segunda língua. Os soldados, funcionários e colonos imperiais incas modificaram a base étnica da população chilena desse espaço geográfico, bem como obrigaram os indígenas a realizar o cultivo de terras, trabalhar metais e a pagar tributo por isso. No entanto, os nativos do território ao sul do rio Bío Bío mantiveram sua condição de homens livres, com sua organização tribal, seu estilo de vida semi-nômade e sua economia de subsistência de caçadores e pequenos agricultores. Ademais, a língua também se manteve sem maiores influências da língua do invasor (cf. Salas, op.cit.).

No século XVI, quando o conquistador espanhol chegou, encontrou o país dividido em dois mundos opostos: o norte, sob o comando dos incas, região que se apresentava mais desenvolvida, com trabalhos de metais, artesanato e sofisticadas técnicas na área agrícola, e o sul, não invadido e pouco desenvolvido, que sobrevivia da caça e de uma agricultura pouco explorada. Enfim, se o conquistador não encontrou resistência no norte e pode, por isso, impor sua língua e cultura, no sul a resistência nativa foi particularmente enérgica e intransponível, garantindo, assim, a manutenção da língua e cultura do grupo mapuche. Foi assim que, no século XVI, as línguas mapuche e castelhano continuaram a existir independentemente em seus respectivos grupos de falantes (cf. Salas, 1992a e Medina, 1952).⁸

⁶aculturação ou interpenetração da cultura incaica na cultura nativa chilena.

⁷Aqueles Mapuche que se fixaram ao norte do rio Bío Bío são denominados de "Picunche".

⁸ Conforme Medina (1952: 121) : "*Os índios do Chile, (...) em nenhum tempo se sabe que tenham tido senhor nem rei universal nem particular que sobre eles tivesse poder e domínio, nem mais de seus caciques em cada parcialidade.*" Essa citação se relaciona com a característica que chegou a ser considerada estereótipo dos mapuche durante muito tempo : "valentes guerreiros" pelos chilenos, por terem uma atitude de independência e não de submissão (cf. Saíz, 1984) perante qualquer autoridade. Isso os ajudava a lutar frente a qualquer pressão. Essa atitude foi vivenciada pelos espanhóis, que precisavam recorrer a diferentes tipos de acordos com os mapuche para realizar seus objetivos de dominação. É interessante conhecer as impressões de Pedro de Valdivia, o conquistador espanhol, sobre os guerreiros mapuche, ao escrever uma carta ao Rei (Ferrando: 1986: 10): "*atacaram com tal ímpeto e alarido que pareciam afundar a terra e começaram a guerrear de tal maneira, que juro por minha fé que há trinta anos que sirvo a Vossa Majestade e tenho guerreado contra muitas nações e nunca vi gente tão firme na guerra.*" Outros dois dados históricos, que nos ajudam a compreender melhor aquela atitude de independência e de luta, são os seguintes: 1) Pedro de Valdivia, chegado ao Chile em 13 de dezembro de 1540 e morto em 1º de janeiro de 1554, foi aprisionado em uma luta pelos mapuche, que o julgaram e setenciaram à morte. 2) Com o objetivo de expulsar o estrangeiro de suas terras e obter sua liberdade, os mapuche organizaram vários levantes gerais contra a dominação do exército espanhol, com derramamento de sangue de ambos os grupos, porém maior para os indígenas (cf. Ferrando op.cit.).

Essas circunstâncias bélicas, reiteramos, permitiram que as línguas mapudungun e espanhol, no século XVI, se mantivessem independentes. Para os dois grupos se comunicarem, precisou-se do tradutor, chamado de "yanacona". Era, em geral, de ascendência inca, capaz de falar pelo menos mapudungun e espanhol, que, já era empregado pelos inca no século anterior (cf. Medina, op.cit.).

A língua mapuche foi um elemento importante para os nativos, uma maior união em sua defesa contra o espanhol. De 1536 até 1600, a comunicação lingüística propriamente dita não se realizou entre os dois grupos, embora existissem instituições de contato que a propiciavam, como, por exemplo, os acordos de paz ou de guerra, a existência de índios de serviço, que usavam algo de espanhol, apenas por razões pragmáticas, dos índios intérpretes, das encomendas, a escravidão indígena, etc. Em geral, a ação bélica substituiu a comunicação lingüística, produzindo-se uma aprendizagem apenas ocasional das línguas entre os integrantes dos grupos (cf. Durán e Ramos, 1986).

O começo do deslocamento do mapudungun e sua resistência é percebido no século XVII. Devido às contínuas lutas dos mapuche em defesa de suas terras, e, sobretudo, à bravura com que estes defenderam suas terras e sua liberdade, os espanhóis foram obrigados a firmar convênios e tratados, chamados "parlamentos", com os mapuche. Com isso, a coroa espanhola, através desses tratados, ratificou o território entre o rio Bío Bío até o rio Toltén como próprio dos mapuche. Porém, esses "parlamentos" foram usados pelos espanhóis para exercerem a dominação de tipo persuasiva, através da negociação, e não das armas, como uma forma de entrada no território mapuche. Manifesta-se nesse tipo de dominação a violência simbólica do conquistador, substituindo as armas pela língua. Aylwin e Castillo (1990:3), em uma análise das leis indígenas, afirmam:

Os parlamentos obedecem a uma política defensiva utilizada pelos governadores do Chile. Através deles tentou-se substituir a penetração militar pela penetração através do comércio e do estabelecimento das missões. Isto requeria relações amigáveis entre espanhóis e indígenas, as quais foram ajustadas nos chamados Parlamentos⁹

⁹ "Los Parlamentos obedecen a una política defensiva utilizada por los gobernadores de Chile. A través de ellos se trató de reemplazar la penetración militar por la penetración a través del comercio y del

Com o tempo, a dominação através da persuasão foi adquirindo mais força, porque os espanhóis exigiram aos mapuche que falassem o espanhol nos "parlamentos", exigência que eles aceitaram. Talvez a violência com que tiveram que resistir à violação dos tratados de paz, firmados antes desse século, tivesse debilitado os mapuche, refletindo-se na necessidade de aceitação das condições impostas pelos espanhóis. Eles precisavam defender seu espaço vital e, para efetivar essa defesa, iniciaram a incorporação da língua espanhola nas interlocuções oficiais. Este constitui o primeiro exemplo, em que o espanhol deslocou o mapudungun do uso em situações oficiais, tendência que persiste até hoje.

Nos séculos XVII e XVIII, os espanhóis, com a ajuda dos parlamentos, ampliaram sua política de dominação persuasiva, apoiada também pelos missionários, e começaram a introduzir seus costumes, impondo sua língua e sua cultura, através da instrução, uma instituição alheia à cultura mapuche. Exemplos disso são as congregações católicas que se assentaram na cidade de Valdivia e San José de la Mariquina. Segundo Pedersen (1992:247), os jesuítas *Conjuntamente com seus trabalhos docentes inerentes às "letras e aos bons costumes", davam instrução prática e profissional aos nativos, "métodos de trabalho que lhes permitiram melhorar seu nível de vida"*.¹⁰

Os jesuítas criaram o "Colégio de Chillán", casa de estudos para "castelhanizar" os mapuche. Um século mais tarde, este seria um lugar de estudo dos filhos de caciques, determinado pelo governo como espaço para a política de integração do mapuche à nação, sob a administração do governo chileno. Esse tipo de atividades marca o sucesso na imposição da língua dos dominadores e o deslocamento do mapudungun.

Os fatos subseqüentes mostram tanto o deslocamento quanto a resistência da língua mapuche. A partir do século XVIII, os mapuche chamados "huilliche", que moravam entre Valdivia e Chiloé, limite sul do território mapuche declarado nos "parlamentos", foram-se aculturando à cultura européia e, hoje, pouco se diferenciam do resto da população não-mapuche da ilha grande de Chiloé. Ao contrário dos "huilliche", o grupo mapuche do centro do país adotou uma atitude pragmática perante cultura alheia, enriqueceu seus costumes com a incorporação de elementos culturais hispânicos, tais como o cultivo do trigo, o uso do arado, o emprego da junta de bois, dos cavalos, das

establecimiento de las misiones. Ello requería relaciones amigables entre españoles e indígenas, las que fueron concertadas en los llamados Parlamentos." (Aylwin e Castillo, 1990: 3)

¹⁰ *"Conjuntamente a sus labores docentes inherentes a las "letras y las buenas costumbres", impartían instrucción práctica y profesional a los naturales, "métodos de trabajos que les permitieran mejorar su nivel de vida" (cf. Pedersen, 1992:247).*

ovelhas, o trabalho de metais moles e outros. Juntamente com esses elementos, tomaram palavras emprestadas do espanhol. É o caso de "cavalo", que passou ao mapudungun como *kawellu*. Mas, apesar de alguns empréstimos, os mapuche de território autônomo mantiveram-se sem integrar-se propriamente à língua espanhola. Ou seja, o mapudungun continuou sendo falado sem maiores alterações (cf. Salas 1992a).

A influência espanhola produziu nesta sociedade do centro uma mudança que transformou o seu estatuto de caçadores e agricultores pouco desenvolvidos em agricultores e donos de gado sedentários. Assim, os mapuche foram selecionando alguns elementos dessa outra cultura, conseguindo, porém, manter sua língua e também traços importantes da própria cultura, tais como religião, crenças, etnoliteratura ancestral, atitude de independência, rejeição à dominação, entre outros aspectos (cf. Salas 1992a). Nesse período, expandiu-se a língua mapuche a outro grupo indígena. Além disso, a família foi-se ampliando pela situação de confronto, porque grupos isolados buscavam a proteção de um "lonco" (cacique). Nesses espaços familiares ampliados, o mapudungun resistiu com vitalidade. Esses últimos fatos são descritos a seguir.

Um fato histórico que demonstra a vitalidade do mapudungun é a aquisição da língua, nesse século, por outro grupo indígena, o chamado pewenche. Os pewenche falavam outra língua, diferente da língua mapuche, e se relacionavam com os habitantes dos pampas argentinos e da Patagônia. Os mapuche viajavam, desde épocas passadas não datadas, à procura de sal no lado argentino. As minas de sal estavam controladas pelos pewenche. Com a chegada dos espanhóis ao Chile, muitas famílias mapuche refugiaram-se na cordilheira e misturaram-se sem conflito com esses nativos. Segundo Canals Frau (1946), os pewenche foram "araucanizados" ou "mapuchizados" no fim do século XVII, processo que se consolidou no século XVIII. A partir dessa data, os pewenche misturaram-se aos mapuche e passaram a falar sua língua (cf. Bengoa, 1991).

Entre o primeiro tratado firmado no "parlamento" de Negrete (1726) e o segundo tratado (1793), antes da Independência do Chile, os limites das terras dos mapuche foram relativamente respeitados, e houve longos períodos de paz entre mapuche e espanhóis. Os mapuche começaram a ter uma vida mais sedentária e procuravam acomodar-se a essa forma de existência.

No século XIX, a sociedade mapuche orientava-se na direção de um equilíbrio econômico. Segundo Bengoa (op. cit.), os mapuche poderiam ter chegado a constituir uma sociedade "senhorial", baseada no comércio do gado, que lhes permitiria estabelecer relações comerciais com os agricultores "criollos" do país. Só alguns caciques, contudo, chegaram a estabelecer este tipo de relações.

Essa tendência ao "senhoralismo" foi impulsionada pela guerra, pois os espanhóis expulsaram de suas terras muitas famílias, que se viram obrigadas a procurar o refúgio e a proteção de um "lonco", colocando-se a serviço desse, que passou a ser um "ñidol lonco" (ou cacique principal de uma região). Esse tinha, no território sob sua dependência, diversas famílias. A importância de tal fato para a manutenção lingüística é que a língua teve um espaço maior para se desenvolver e se preservar. Além disso, para aumentar o seu poder, o "ñidol lonco" reservava para si o matrimônio com filhas de outros "loncos" importantes e, assim, conseguiu estabelecer alianças com outros grupos distintos. Houve "ñidol lonco" que teve mais de dez mulheres, todas filhas de chefes importantes. O matrimônio converteu-se em um contrato "político-militar". Com isso, formaram-se alianças entrelaçadas entre grandes grupos que ocupavam amplos territórios (cf. Bengoa, op.cit.). Nessas circunstâncias, o uso da língua mapuche permaneceu com toda vitalidade no mundo mapuche. O castelhano aparece deslocando o mapudungun somente nas relações comerciais e nas comunicações oficiais, tanto de paz como de guerra.

No século XIX, os chilenos "criollos" tomaram o poder, logo depois da Guerra da Independência, e impuseram a República no país. Com isso, os tratados entre a Coroa espanhola e os mapuche perderam a validade. Para o governo chileno, estava claro que o território entre os rios Bío Bío e Toltén formava parte do patrimônio territorial da nação. O governo foi tomando, pouco a pouco, esse território e entregando-o a colonos chilenos e europeus. Mas os mapuche responderam com manifestações gerais ou com grandes lutas, tendo a participação de todo o seu povo, para expulsar os colonos de suas terras. Como resposta a essas lutas, o governo republicano chileno montou uma campanha bélica chamada "Pacificación de la Araucanía", para submeter os indígenas e levar adiante seu programa de colonização, incorporando o território dos mapuche ao território nacional. Assim, o governo, através dessa campanha, conseguiu vencer os mapuche no ano de 1881. Com isso, fundou cidades e continuou com a colonização (cf. Bengoa, op.cit.).

Em suma, os chilenos conseguiram o que aos espanhóis não fora possível: incorporar à nação o território ocupado pelos indígenas entre os rios Bío Bío e Toltén. Os indígenas foram confinados a territórios delimitados, dados por títulos de terras e denominados legalmente de "reduções", situados em espaços geográficos chamados comunidades. Estas medidas produziram grandes mudanças na cultura e na língua mapuche. Os mapuche enfrentaram uma nova forma de poder, exercido pelas autoridades chilenas sobre as terras dos indígenas, situação que os foi desintegrando como grupo unido. Os grupos de mapuche que foram vencidos foram obrigados, por lei, a ocupar

espaços reduzidos, tendo de disputar espaços de terreno entre eles mesmos. Essa situação os dividiu como grupo.

Os mapuche tiveram de aprender, de forma obrigatória, o castelhano, para ter acesso aos documentos oficiais que legislavam sobre suas terras. O grupo dominante impôs o espanhol em tudo o que era referente às leis indígenas e à educação. Além disso, qualquer contato com a vida urbana exigiu aos monolíngües do mapudungun o uso do espanhol. Apesar dessas condições adversas, nas "reduções" e comunidades reservadas para os mapuche como espaço físico próprio, estes conservaram, dentro de certos limites, suas formas tradicionais de vida, como as cerimônias religiosas, e mantiveram sua língua privadamente. Com isso, a língua e a cultura puderam sobreviver nas "reduções", impedindo sua aniquilação total.

Através da história da língua mapuche, pode-se explicar, tanto no quadro da sobrevivência das línguas indígenas quanto no da relação de diglossia em conflito, a mudança dos falantes monolíngües em mapudungun para bilíngües em mapudungun e castelhano e a tendência ao monolíngüismo em castelhano. Nessa mudança, é possível observar a manifestação dos três fatores de tal sobrevivência: a) o demográfico, que se refere ao número de falantes, diminuído pelas guerras, e sua confinamento a espaços geográficos mais reduzidos b) o baixo status econômico e social de seus falantes, fundamentalmente pela perda de suas terras, c) a ausência de suporte institucional, já que, desde os inícios do contato, o mapudungun foi eliminado da oficialidade e confinado apenas ao uso nas comunidades. Tudo isso foi marcando a relação de diglossia em conflito de ambas as línguas em que o poder da língua dominante foi deslocando a língua dominada, e essa língua dominada foi resistindo na fala de seus usuários, nos espaços assinalados acima. Naqueles domínios em que resiste, mantém ainda sua unidade como língua.

2.2 Elementos de identidade lingüística e cultural

Nesta parte, apresentamos as características mais inerentes da língua mapuche, os aspectos salientes do "castelhano mapuchizado" e a etnoliteratura mapuche, como já fizemos referência no começo deste capítulo. Acreditamos que eles estão inseridos no atual repertório verbal do bilíngüe, através do qual este veicula sua identidade lingüística e cultural.

2.2.1 Considerações sobre a língua mapuche

Nesta seção, assinalaremos alguns aspectos característicos do mapudungun, que mostram sua unidade em relação a outras línguas indígenas, e as principais diferenças que se observam em relação ao castelhano. Além disso, mostraremos algumas características do castelhano que os bilingües produzem com transferências do mapudungun para seu repertório verbal. Descreveremos também um aspecto cultural importante que ainda está presente na vida íntima familiar mapuche: a etnoliteratura. Esses aspectos lingüísticos e culturais permeiam ainda a interação conversacional no domínio familiar, o que garante a resistência da língua e da cultura desse grupo bilingüe.

A descrição da sobrevivência do mapudungun como língua, que tem levado os lingüistas a se preocuparem em estudar o mapudungun, permite observar os aspectos que permanecem como estrutura estável e aqueles que se alteram.

Em relação à estrutura da língua mapuche, Salas (1992b) mostra a dificuldade de situar o mapudungun em uma das famílias de línguas indígenas da América Latina. Para Lenz (1895-1897), o mapudungun não tem parentesco direto com as línguas quechua, aymara, guarani, nem com nenhuma língua vizinha. Para esse autor, a língua mapuche é isolada. Por outro lado, para Englert (1936), essas línguas têm semelhanças com a língua mapuche em seu vocabulário e na estrutura gramatical. Na época atual, Mary Ritchie Key (1978) diz que o mapudungun tem parentesco com as línguas tocanopanoanas (Peru e Bolívia), quechua e aymara (Andes), alacalufe, yagan, ona e tehuelche (sul do Chile). No norte, as relações chegam até as línguas astecas do México. David Payne (1984) relaciona a língua mapuche às línguas da família Arawak do grupo equatorial.

Em uma classificação tipológica regional, Salas (1992b) diz que o mapudungun pode ser classificado como pertencente à família "araucano-chon", do grupo andino equatorial. A essa família pertenceriam também outros idiomas, como o tehuelche, o ona, o alacalufe e o yagan. A família "araucano-chon" constituiria uma parte do grupo de línguas dos Andes Centrais, juntamente com as outras línguas, dentre elas, o quechua e o aymara.

Segundo o autor, a língua mapuche tem um tipo de estrutura das formas verbais com morfemas ordenados. Ele concorda com Garvin (1978) no sentido de que o mapudungun faria parte desse grupo de línguas que têm morfemas segmentais no interior das formas verbais complexas. Com isso, o mapudungun seria uma língua de "ordem fixa", ou seja, uma língua caracterizada pela clareza da posição da ordem morfológica.

A respeito da ordem sintática da língua, o mapudungun admite estruturas SOV e SVO, predominando a primeira, enquanto o espanhol apresenta sempre a estrutura SVO, à exceção do estilo metafórico ou de hipérbatos. Um exemplo da ordem sujeito+objeto+verbo é:

1. "*Kuan aliin epew kaimi*" (Cf. Alonqueo, 1989:22)

Kuan muitos narração sabe

(Kuan sabe muitas estórias).

Outra característica do mapudungun é a colocação do adjetivo diante do substantivo, como demonstra o exemplo a seguir:

2. "*weda pichi wentru*" (Cf. Alonqueo, 1989:21).

ruim pequeno homem

(criança ruim)

Outra característica singular distintiva do mapudungun é sua forma aglutinante; ou seja, possuir o processo de união de formas gramaticais sem perder cada uma sua própria identidade. Exemplificando, segundo Augusta (1903), podem-se encontrar morfemas intercalados ("partículas intercalares") nos verbos, que incorporam ao significado desse alguma circunstância de movimento, lugar, direção e outras que não têm equivalências no espanhol. Vejamos um exemplo com o morfema *la*, que indica a negação.

3. "*Kuan akulay*" . (Cf. Bernales, 1995:37).

aku (raiz do verbo), **la** (negação), **y** (terceira pessoa)

(Kuan não chegou)

O verbo, segundo Salas, (op.cit.) tem as características estruturais "aglutinante e polissintética": a) o verbo tem uma constituição complexa interna, ou seja, ele é formado por uma série de elementos significativos combinados em uma ordem fixa, chamada "polissíntese"; b) esses componentes têm uma identidade formal própria. Essa característica aglutinante da língua aparece também na "incorporação" de palavras completas à estrutura interna das formas verbais, como se pode observar no seguinte exemplo dado por Salas (1992b:69-70):

4. "Kutranfororkey"

kutran(adoecer) **foro** (dentes) **rke** (dizem que) **y** (terceira pessoa).
(dizem que ele tinha dor de dentes)

A característica estrutural aglutinante do mapudungun se opõe à estrutura mais simplificada, mais próxima à estrutura do espanhol, como se observa a seguir. Quanto à concordância, existe uma característica singular na língua mapuche que a diferencia do espanhol. Na língua espanhola distinguem-se duas classes de concordância: nominal e verbal. O mapudungun tem a concordância do tipo verbal, mas a concordância do tipo nominal não existe. Os substantivos mapuche não têm categorias de gênero nem de número, com implicações na sintaxe. O singular toma o número "kiñe"=um, que funciona como artigo indefinido singular do espanhol. Soluções como essas têm servido para os falantes construírem estruturas "palavra a palavra" mais parecidas com a estrutura do sistema do espanhol. Por exemplo: *kiñe wentru ñilkantuy* (um homem cantou). O plural do substantivo é formado recorrendo ao morfema **ke**, como sufixo de adjetivos; ou por meio do morfema livre **pu**, colocado diante do substantivo, mas o substantivo não muda, permanece estável (cf. Salas, 1992b: 44-45).

5. "Inche niefun pu mansun"

Eu tinha (plural) boi.
(Eu tinha bois)

6. "Pichi-ke che"

pequena (plural) gente.
(crianças)

O gênero não aparece como categoria gramatical. Existe, na língua, uma determinação do sexo que também não afeta a forma dos substantivos. Apenas no caso de ser indispensável, o sexo pode ser especificado pelas palavras "wentru"=homem/macho e "domo"=mulher/fêmea. Vejamos um exemplo:

7. "Wentru trewa", "Domo trewa".

Macho cão. Fêmea cão.
(cão) (cadela)

Como podemos verificar, as características morfossintáticas da língua mapuche apontam para uma estrutura muito diferente da língua espanhola.

O mapudungun que, antes da chegada dos espanhóis, já tinha uma unidade como língua, permaneceu sem alterações durante os séculos seguintes. Ignorados os empréstimos do espanhol e a tendência de uso de uma estrutura denominada "palavra a palavra" a língua se manteve a mesma até hoje.

2.2.2 O "Castelhano mapuchizado"

A estrutura do mapudungun é tipologicamente muito distante do castelhano. A comunidade mapuche monolíngüe se viu frente a uma imposição do castelhano, transformando-se em uma comunidade bilíngüe de mapudungun e castelhano. A tendência dominante de deslocamento do mapudungun, teve como efeito um bilingüismo com características especiais. Com um falante do mapudungun incorporando o castelhano sobre a base de sua língua. Assim, o castelhano falado originalmente pelos mapuche da zona rural tem marcas do mapudungun e foi chamado "castelhano mapuchizado" por Hernández e Ramos, (1978).

As maiores diferenças fonológicas em relação ao espanhol se dá com as oclusivas sonoras /b/ /d/ /g/, devido ao fato de o sistema fonológico do mapudungun só possuir oclusivas surdas: /p/ /t/ /k/; uma outra diferença significativa se dá pela inexistência da fricativa /x/ em mapudungun (cf. Salas, 1978). Pela carência de oclusivas sonoras, quando um falante mapuche se comunica em espanhol, podem-se encontrar em sua fala soluções, tais como:

8. /Selinta/ por /Selínda/ (Celinda) (nome próprio).

Pela falta de fricativa velar /x/, o falante recorre à oclusiva velar /k/, como se pode ver no seguinte exemplo:

9. /Kuan/ por /xuan/ (Juan) (nome próprio).

Hernández e Ramos (1978) estudaram as produções verbais de alunos mapuche do primeiro grau, em interação com mapuche e não-mapuche e observaram que as

construções de concordância entre substantivo e seus determinantes -adjetivo e artigo- apresentam dificuldades para os falantes mapuche. Para os autores, a ausência de concordância se produz por um fenômeno de transferência do mapudungun para o castelhano. Hermosilla (1985) mostra que esse fenômeno vai além da escola de primeiro grau e se manifesta até na escrita dos alunos mapuche no nível universitário. Lagos e Oliveira (1988) observam o mesmo fenômeno nos alunos de primeiro grau e, além disso, alertam para as dificuldades desses alunos frente ao complexo sistema de pronomes do espanhol o qual contém diferenciação de pessoa, gênero, número e caso.

Um dos fenômenos mais marcantes do castelhano falado pelos mapuche é o clítico *lo*. No castelhano, esse clítico tem uma declinação em gênero (masculino ou feminino) e número (singular e plural), portanto flexiona-se em *lo, la, los e las*. Uma das formas de manifestação do clítico *lo* no mapudungun é através da estrutura *fi=lo*, como um morfema do verbo, sem marca de gênero ou número (cf. Hernández e Ramos 1979), e que corresponde a: *lo, la, los e las* do castellano.

Assim, o falante de mapudungun, ao falar em castelhano, não declina o clítico *lo*. Em sua fala, este se mantém fixo, como no seguinte exemplo:

10. *¿Y cuánto lo querí la tía?*¹¹

Em castelhano informal, seria:

10a. *¿Y cuánto la (a) querí la tía?*

Em castelhano formal poderia ser dito, pelo menos de duas formas:

10b. *¿Cuánto quieres a la tía?*

10c. *¿Cuánto la quieres?*

Em mapudungun:

10d. *¿Tunten piwkeyefimi ñukentu?*

O *fi* detalha-se dentro da estrutura verbal, como segue:

10e. *piwkeye-fi-(i)mi*

verbo- morfema - segunda pessoa

No castelhano, o adulto mapuche coloca como um bloco fixo o clítico *lo* somado ao verbo transitivo (*querí*), este seguido por um sintagma nominal que é o complemento

¹¹ Em português
(Quanto que você gosta de sua tia?)

direto (la tia), isso seguindo o modelo do mapudungun, já que, no castelhano tanto informal quanto no formal, aparece a flexão do clítico em la.

Podem-se sugerir duas hipóteses: a de uma transferência da estrutura fixa do fi do mapudungun ao espanhol ou uma hipótese alternativa de que tal uso estaria demonstrando a identidade lingüística desse grupo de falantes.

Em uma coleta de redações de alunos mapuche de segundo grau realizada no ano de 1988¹², no "Liceo de Nueva Imperial", distante 30 quilômetros do Temuco, e que contém jovens, filhos de famílias mapuche rurais, observaram-se usos instáveis do clítico (la e lo), como o seguinte; em que há apenas um referente, singular feminino, exigindo-se, por isso, o uso de la.

*11. Siguiendo con su trabajo sueltan la lana, la limpian para poder así hilarla llenando el uso. Y luego lo tuercen para pasarlo al aspahue. Terminado con eso la tiñen (dejandolo secar de nuevo) agua y tinta.*¹³

A instabilidade¹⁴ no uso do clítico, declinado ora por la ora por lo, pode ser explicada pela hipótese da influência do substrato. Segundo a hipótese alternativa, estar-se-ia refletindo a identidade lingüística desse falante. Tal clítico difere da chamada "norma culta do castelhano". A língua é uma manifestação importante da identidade e da solidariedade com o grupo social ao qual o falante pertence (cf. Labov, 1963)¹⁵.

Em suma, podemos observar, que, no castellano de um falante mapuche, o clítico lo se cristaliza ficando como um bloco fixo junto com o verbo, fenômeno visto na fala de um adulto mapuche que mora no campo (exemplo 10). Na escrita dos estudantes mapuche seu emprego mostra-se instável, às vezes como bloco fixo, segundo a fala dos mapuche rurais, às vezes declinado como um falante do espanhol do Chile (exemplo 11).

¹²Trata-se de dados compilados para uma pesquisa sobre a escrita dos alunos mapuche de segundo grau desenvolvida na Universidade Católica Sede Temuco por Julia Hermosilla, Arturo Hernández e Minerva Rosas.

¹³ Continuando com seu trabalho, soltam a lã, limpam-na para, assim, poder fiã-la, enchendo o fuso. Logo, torcem-na (unindo dois fios) para passã-la para o *aspahue* (instrumento que dispõe a lã em madeixas). Depois disso, tingem-na com água e tinta (deixando-a secar novamente).

¹⁴ Essa instabilidade poderia ser explicada pela distância entre o clítico e referente. Quando o contexto é extenso e o referente fica longe do referido, a memória imediata às vezes esquece algum aspecto estrutural, como por exemplo o gênero desse referente. Nos dados recompilados da escrita dos alunos não-mapuche, esse fenômeno com o clítico lo acontece com escassa frequência.

¹⁵De acordo com Wolfson (1989) se um grupo acredita ser discriminado pode exagerar as características que sinalizam identidade grupal.

A estrutura produzida em castelhano pelo bilingüe seria, segundo a primeira hipótese, produto de uma reinterpretação da estrutura do mapudungun, que, para a sociedade monolíngüe do castelhano, constitui uma das marcas estigmatizantes na fala dos mapuche. Já a hipótese alternativa, com a qual nos identificamos no transcorrer deste trabalho, a considera uma expressão de identidade lingüística.

2.2.3 A Etnoliteratura mapuche

A etnoliteratura mapuche ainda se mantém como expressão cultural no domínio familiar mapuche, através do repertório verbal dos bilingües. No contexto sócio-cultural mapuche existem diferentes testemunhos sobre sua conservação e vigência. Dentre eles, destacamos os compilados por Hugo Carrasco (1981:29) sobre o relato de contos nos quais Don Luis Huilcamán, cacique mapuche citado pelo autor, diz: *geralmente se faz em horas de descanso, à noite, ou em dias de chuva, no momento em que a família se reúne*. Carrasco (1981:29) também cita o testemunho de Don Juan Puouchillo e expõe: *conto serve para ensinar e para a recreação das crianças. É narrado no momento em que todos estão reunidos*.

O lugar predileto para as narrações é em torno do fogão ou da mesa, na hora da refeição, embora possa ser narrado em outros lugares.

Bragg (1986) observou em uma família “pewenche” (grupo indígena que ainda mantém a língua e a cultura mapuche) as práticas de entoar canções, propor adivinhações e piadas além da narração de contos, realizada também à noite, como forma de descanso das atividades diárias. As crianças sempre estavam presentes na ocorrência desses eventos.

O conceito de folclore literário, ou etnoliteratura mapuche, foi caracterizado por Lenz (1895-1897) como produção literária. Essa produção foi dividida pelo autor em uma parte poética cantada, chamada “qülkatun” (*ül*)¹⁶, e narração em prosa, que,

¹⁶Entretanto Ivan Carrasco (1988) inclui na etnoliteratura exclusivamente os textos em prosa. Situa as canções no folclore social. Para o autor o *ül* tem uma estrutura formada pelo texto verbal mais a música; além disso, o texto não chega a ter uma estrutura possível de ser classificada como verso. No entanto, a música vai além do estudo de caráter etnoliterário. A análise de qualquer texto da canção, segundo o autor, não se deve realizar sem incluir os elementos musicais. Por isso, o *ül* estaria dentro do folclore social, pelo carácter abrangente que esse folclore tem, e não dentro da etnoliteratura. Apesar disso, considerarei as canções mapuche dentro da etnoliteratura, pelo sentido expressivo que adquire o *ül* produzido pela criança na interação com o adulto, segundo veremos no capítulo seguinte. Interpretarei, portanto, só o texto sem a música.

conforme a trama, pode ser conto “epew”(“epew”) ou, ainda, relatos de caráter histórico, denominados “nut’amkam”(“nütramkam”). Para os contos, o autor usou a classificação de contos de animais, contos mitológicos e contos em que não aparecem nem animais, nem seres sobrenaturais.

Para o nosso trabalho, no conceito de etnoliteratura incluiremos todas as manifestações verbais tradicionais de uma cultura arcaica, preservadas, transmitidas e recriadas por variados agentes dessa sociedade em situações e contextos específicos, através de diversas formas discursivas, conforme propõe Hugo Carrasco, (1991).

Quanto às formas narrativas, o gênero tradicional da narração de ficção da etnoliteratura mapuche é o conto chamado “epew”, de curta extensão. Para Hugo Carrasco (1989), é um relato estruturado e refere-se a conteúdos temáticos míticos¹⁷, de “visões”, de animais, épicos, e outros temas estruturados como “algo que se conta”, “o que relatam os adultos”, “os que sabem”. Em geral o “epew” é o conto relatado pelos idosos, que são considerados como pessoas de grande sabedoria, mas pode também ser contado pelos jovens, a partir dos 16 anos, contendo um narrador que não se envolve na história narrada e cujo não envolvimento é formalmente marcado pelo morfema “rke” (dizem).

A estrutura textual do relato de tipo “epew” consiste de apresentação dos personagens; complicação da ação e resolução, podendo ser incluída uma breve forma de encerramento (cf. Salas, 1984).

Na mitologia, há diversos relatos sobre os defuntos, que aparecem reingressando na vida depois de mortos. Nos contos de animais, os da raposa têm a característica de mostrar nesse animal a personificação da astúcia em sua interação com outros animais. Em alguns contos, ela pretende enganar e humilhar os animais menores, mas estes acabam sempre frustrando suas intenções (cf. Salas, 1992b).

Outras modalidades de narrativas orais são o “nütramkam” e o “nütram”, na qual o narrador tem uma participação direta. Estes têm sido mais difíceis de definir e de diferenciar entre si. Para Hugo Carrasco (1983,1989), estes tipos de narrativa referem-se à conversação sobre um tema específico, não sendo estruturado como relato, mesmo que contenham elementos narrativos e consistem na descrição ou explicação de um fenômeno

¹⁷ Alguns relatos mapuche introduzem-se no mito, tema estudado por Hugo Carrasco (1990: 102) e Verónica Contreras (1991: 50). Para esses autores, o mito é um discurso verbal, quase sempre em relato, que reatualiza um evento de caráter “hierofânico”, isto é, um ato misterioso que irrompe da homogeneidade do tempo e do espaço normal para situar a presença do sobrenatural. Isto equivale a dizer que esse tipo de relato abre um espaço de relação comunicativa entre o sagrado (sobrenatural) e o profano (natural).

natural, um ser sobrenatural, um acontecimento, uma crença, ou mesmo de atividades da vida cotidiana da pessoa. O “nütramkan” é uma modalidade em que o falante encontra-se envolvido em seu discurso; pode referir-se à sua vivência imediata, ou a alguma experiência da comunidade. O “nütram” é uma variedade do “nütramkan”, muito semelhante ao “epew”. Este relato refere-se a uma experiência distante no tempo, e contém maiores elementos narrativos do que o “nütramkan”. Os temas podem coincidir com os do “epew”, sem dúvida, mas seus traços discursivos são diferentes, porque, como mencionamos, este constitui uma conversação entre falantes de mapudungun e exige maior participação do narrador. O “nütram” pode ser considerado como uma classe intermediária entre o “epew” e o “nütramkan”, conforme Carrasco (1989).

Quanto às formas poéticas cantadas, ou *ül*, Lenz (1895-1897) diz que a melodia dos versos que havia escutado era quase igual em todas elas, embora tivessem número de sílabas e ritmo diferentes. Além disso, notou a existência de versos cantados que se intercalavam inclusive nos contos de animais.

Painequeo (1992), intelectual mapuche, define o *ül* como uma outra maneira de falar dos mapuche. Sobre isso, diz:

“Cantar é como falar. É tirar algo que está muito dentro do ser”.

Para esse autor, o *ül* seria um meio importante para exteriorizar a interioridade. Segundo Painequeo (op.cit), há diferentes tipos de *ül*; existem, principalmente, canções de ordem sentimental, canções referentes à recreação de tipo festiva, canções desportivas, religiosas e místicas.

Os versos cantados apresentam várias características formais. Do ponto de vista formal externo, apresentam uma reiteração que pode ser dual, tripartite ou quadripartite. O verso mais reiterado pode constituir a chave do sentido. Os versos vão acompanhados de “partículas” reiterativas independentes que lhes proporcionam diversos valores: harmonia, afetividade, solenidade, etc. Podem incluir uma breve introdução e um fechamento em prosa. Todos os versos têm melodia a partir uma perspectiva formal interna, podendo conter figuras retóricas, como a metáfora, a metonímia, a comparação e outras. Para conhecer melhor sua estrutura externa, tomemos um exemplo compilado por Painequeo (1992: 50):

“1.Kelü koskülla ti (“copihue”, flor vermelha)

2.Kelü koskülla ti

3. *Kelü koskulla ti*
4. *Kelü koskulla ti*
5. *Madakal chamall* (franja de vestido)
6. *Madakal chamall*
7. *Pingeymi anay* (falamos de ti, amiga)
8. *Lamngen anay.* " (irmã, amiga)

Os versos 1, 2, 3 e 4 mostram uma reiteração quatupartite, os versos 5 e 6 uma reiteração dual. Nos versos 7 e 8 aparece a partícula "anay" que funciona, formalmente, como um elemento rítmico (cf. Painequeo, op.cit).

Sobre o conteúdo, o compilador diz que o canto se refere a um estilo de vestido vermelho de uma mulher, da mesma cor da flor denominada "copihue", que simboliza a nobreza. Como a flor "copihue" também se destaca na montanha, a mulher mapuche desse *ül* é quem se sobressai dentre as outras, pela cor de seu vestido.

As crianças, sem dúvida, fazem parte da audiência das diferentes manifestações de expressão verbal etnoliterária dos adultos, o que lhes permite conhecer as concepções, crenças, atitudes, costumes, moral, visão do mundo natural e sobrenatural, vigentes nas manifestações orais da cultura.

Em suma, a manutenção da unidade do mapudungun através da história, a permanência da etnoliteratura e a vigência de um "castelhano mapuchizado" diferente do castelhano padrão, demonstram tanto a vitalidade dessa língua e cultura quanto a expressão da identidade veiculada pelo repertório verbal do bilíngüe diglósico.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO INDÍGENA

A educação, no projeto dos indigenistas, tem sido um dos principais fatores de manutenção das línguas indígenas em alguns países da América Latina, como no Peru, México, Equador, Guatemala e Bolívia. Trata-se de uma educação bilingüe bicultural, impulsionada pelos indigenistas, independente de interesses do estado e da sociedade dominante. Esse tipo de movimento ainda não surgiu no Chile.

Inicialmente descreveremos as diferentes modalidades de planejamento de educação bilingüe na América Latina para, em seguida, apresentar às políticas educacionais a que foram submetidos os mapuche, desde a conquista até a Nova Lei Indígena (1993), que abre um espaço para a integração das línguas e das culturas indígenas do Chile no currículo escolar e para o desenvolvimento de uma educação intercultural bilingüe.

3.1 Modelos de planejamento lingüístico

Tanto o governo chileno quanto a maior parte dos governos da América Latina concebem a sociedade como homogênea, monolíngüe e monocultural e, por isso, reconhecem apenas a necessidade de um programa educativo na língua de origem européia. Privilegia-se assim a aprendizagem-ensino da língua espanhola. O planejamento da aprendizagem e do ensino baseia-se nessa língua e na cultura espanhola, argumentando-se a favor de uma educação que deveria ser "igual para todos", reduziria a pluralidade em benefício da nacionalidade "criolla" dominante. Esta tendência "assimilacionista" é descrita por Citarelli (1990) e mostra que, desde os anos 50, vêm sendo desenvolvidos diferentes modelos de educação voltados para as sociedades indígenas. A princípio, acreditou-se na assimilação da língua e cultura européias pelos indígenas. No entanto, tal crença encontrou obstáculos em alguns países da América Latina: por parte dos indigenistas, e devido à evidência do fracasso escolar e da evasão dos alunos.

O modelo de assimilação abrange desde a imposição dos programas monolíngües na língua dominante, até os programas de transição sistemática da língua indígena para a nacional, com perda gradativa da língua indígena. O seu objetivo é inserir o indígena no sistema de competências e habilidades da cultura de base européia. No entanto, o principal problema da assimilação consiste em subjugar o indígena à língua e cultura dominantes, desconhecendo absolutamente a importância da identidade étnica e lingüística no seu desenvolvimento. Esse esmagamento da identidade é um dos fatores que impedem o indígena de integrar-se de forma produtiva em qualquer nação.

Segundo Hamel (1989), dentro do modelo de assimilação, existem três modalidades: a) submersão total, ou monolíngüismo absoluto na língua dominante; b) submersão relativa, com algumas disciplinas de língua e cultura indígenas e c) transição sistemática à segunda língua.

Devido ao fracasso dos programas de submersão total, evidente no insucesso dos alunos indígenas na aprendizagem de outra língua, desenvolveram-se, no Peru e no México, nas décadas do 50 e 60, as primeiras experiências de educação bilíngüe de transição. Dessas experiências, obteve-se como resultado a certeza de que é melhor ensinar o indígena em sua própria língua do que em língua estrangeira, porque isso lhe facilita a aprendizagem. Mesmo diante dessa conclusão, não se alteraram os propósitos da educação bilíngüe "castelhanizadora", em que o uso da língua indígena era concebido apenas como um meio para facilitar a "castelhanização" da população monolíngüe. A modalidade conceitualizada de **transição** foi paulatinamente abandonada.

Por causa do sucessivo abandono da língua indígena pelos seus falantes, surgiu outro modelo educativo bilíngüe denominado por Hamel (op.cit.) **preservação lingüística e emancipação cultural**. Esse modelo tem duas modalidades: a) de manutenção e b) de revitalização da língua indígena. Os programas de preservação surgem apoiados por um consistente indigenismo e pretendem apoiar a luta por maior igualdade de oportunidades para os povos indígenas oprimidos.

Nos programas de manutenção, a língua indígena é considerada em todo o processo educativo, em igualdade de condições com o castelhano. O modelo usa a língua materna dos alunos, durante toda a escolarização, como disciplina em si mesma. O ensino da língua materna começa com a definição do alfabeto, passa pela determinação de regras ortográficas e pontuação e tenta tornar explícita a gramática da língua, a elaboração de terminologias especializadas e o desenvolvimento de estilos para a construção da escrita. Ou seja, o modelo de manutenção exige a transformação da língua indígena, de ágrafa a escrita, transformação em um instrumento válido para uso em novos contextos sociais

(cf. Jung e López, 1989). O desenvolvimento da modalidade escrita é pré-requisito para legitimar a língua indígena nas instituições. Quanto ao mapudungun já existem tentativas dos próprios intelectuais mapuche de formular um alfabeto para trazer sua língua de ágrafa a escrita, como o criado por Raguileo (1984). Esse alfabeto foi aceito na Sociedade Lingüística do Chile, junto ao alfabeto unificado proposto por outro grupo de lingüistas. Com isso, tem-se elaborado textos e dicionários para o ensino e aprendizagem do mapudungun, segundo diferentes iniciativas dos mesmos estudiosos mapuche, as quais estão em uma etapa experimental.

O sucesso escolar obtido pelos alunos incorporados em programas de manutenção, segundo Jung e López (op.cit.), está relacionado com a capacidade do modelo para consolidar a língua materna em todas as suas dimensões e funções: comunicativa, afetiva, acadêmica. Assim, pode-se pensar que um outro aspecto positivo desses programas seja contribuir para reduzir a discriminação no contexto escolar, através da criação de uma política que vise à aceitação dos alunos indígenas pelos alunos da cultura dominante, e também através do fortalecimento da identidade cultural e lingüística das crianças. Isso tende a criar uma auto-imagem positiva nos alunos e a repercutir em seu rendimento com bom resultado escolar. Segundo López (1988:98), esse tipo de programa, desenvolvido com o quechua, obteve os seguintes resultados:

*"Nas pesquisas de avaliação realizadas em nível de primeiro e segundo graus pôde-se determinar que as crianças das escolas bilingües conseguem um melhor desempenho em castelhano em relação aos seus pares das escolas de controle, particularmente no que se refere à pronúncia e ao desenvolvimento da compreensão auditiva, assim como uma melhor compreensão de leitura em língua vernácula e, como é de se esperar, demonstram também maior segurança para realizar a tarefa. Outrossim, os resultados obtidos nas provas de matemática são melhores nas escolas experimentais que nas de controle."*¹

¹"En las investigaciones evaluativas realizadas a nivel de primero y segundo grados se ha podido determinar que los niños de las escuelas bilingües logran un mejor manejo del castellano en relación a sus pares de las escuelas de control, particularmente en lo que se refiere a pronunciación y al desarrollo de la comprensión auditiva así como una mejor comprensión de lectura en lengua vernácula y, como es de esperar, demuestran también una mejor seguridad con la que afrontan la tarea. Por otro lado, los resultados obtenidos en las pruebas de matemática son mejores en las escuelas experimentales que en las de control (López, 1988:98)."

Na verdade, como já afirmado, o resultado principal dos programas de manutenção consiste na maior segurança com que os alunos desenvolvem as tarefas. Isso poderia ser interpretado como uma preparação para que tenham melhores condições perante a cultura e a língua indígenas, como também perante a dominante. Uma formação como essa permite ao aluno indígena identificar-se com seu grupo e também fortalecer-se para enfrentar a sociedade dominante.

Ao mesmo tempo que se reafirma a identidade, através dos programas bilíngües para populações indígenas, está-se transformando de uma língua língua ágrafa a uma escrita. Daí, ser necessário levar em conta, ao adotar programas de preservação, os riscos de imposição da escrita (ver Gnerre, 1985). Para Gnerre (op.cit.), o processo de desenvolvimento da escrita das línguas européias fica mais longe das formas expressivas próprias da oralidade. Ele observa um tipo mais sutil de dominação: "a de chegar a convencer os dominados de que sua língua pode (e deve) ser utilizada à imagem e semelhança da língua dos dominadores". A partir desta visão, pode-se refletir sobre as dificuldades da proposta de um programa de preservação de línguas ágrafas como é o caso do mapudungun e da educação bilíngüe.

Uma língua ágrafa levada à escrita pode perder elementos importantes da oralidade. Como, por exemplo, a perda, no mapudungun escrito, da forma *piam* (dizem ou contam), partícula que possibilita ao relator da história em mapudungun transferir a responsabilidade dos fatos a um sujeito indeterminado. Isso tem um profundo significado na fala dos mapuche, porque marca um padrão de distanciamento da audiência, produzindo o efeito de verossimilhança, essencial da narração dentro da cultura mapuche. Lamentavelmente, na escrita dos escritores mapuche que transcreveram textos apoiados por lingüistas, esta partícula se perdeu, segundo detectou Iván Carrasco (1986).

Dentro do modelo de preservação, estão os programas de revitalização. Esses programas têm os objetivos de reabilitação e resgate da língua indígena para algumas ou todas as funções lingüísticas da língua nativa. Programas desse tipo são desenhados quando, em uma comunidade indígena, se perde o uso da língua e essa comunidade se propõe a resgatá-la. Há uma defesa da língua e, com isso, aparecem tentativas de reintrodução de funções dela, em contextos de ensino especial (cf. Hamel 1989).

O modelo de preservação lingüística e emancipação cultural, com seus programas de manutenção e restauração, depende do desejo e da aceitação pela nação da idéia de se constituir em uma nação multilíngüe e multicultural (cf. Hamel op.cit.). Isso significa que a nação faz parte de um processo político, social e cultural em que o Estado concilia a construção da identidade nacional com a preservação da diversidade lingüística e cultural.

Esse processo sócio-político deve vir acompanhado da preocupação com o papel educativo, enfatizando a reconstituição da língua indígena, em defesa dela e para evitar se extinga. Portanto, um dos desafios da educação é prover o ensino da língua nacional sem prejuízo do desenvolvimento das línguas e culturas subordinadas.

Contudo, a manutenção de uma língua não depende apenas de um modelo educativo, mas também da capacidade de resistência étnica do povo que a fala. E, no caso dos indígenas, depende, ainda, da existência de grupos no interior da sociedade dominante, no que se refere aos aspectos socioeconômico, político e lingüístico, sendo o primeiro, o principal deles. A esse respeito, Albó (1988:102) afirma:

*"Na realidade, o futuro dos idiomas oprimidos é uma função do futuro econômico e político dos povos oprimidos que os falam."*²

Nesse sentido, segundo o autor, a valorização cultural não é a causa, mas sim o efeito. O futuro de tais idiomas não depende tanto das medidas lingüísticas ou culturais (programas de manutenção), como das medidas econômicas e políticas, adotadas por esses grupos. Na América Latina, os indígenas teriam que percorrer um longo caminho para atingir conquistas nesse nível.

Levando em conta as relações de poder entre o mapudungun e o espanhol, a possibilidade de a língua dominada (como a língua mapuche) ser incorporada na educação institucional do país é, neste momento, uma utopia. Sem dúvida, somente as línguas dominadas que conseguem alcançar um poder semelhante à língua dominante têm probabilidades mais seguras de se manter. Isso ainda não se concebe em nenhuma língua indígena da América Latina.

Os diversos momentos e posturas na política de educação indígena, exercida desde o reinado espanhol e mantida pelos diferentes governos chilenos que o seguiram, convergem em direção à submissão do indígena à cultura e língua européias. Com isso, a educação dos mapuche foi sempre dirigida do exterior, por agentes alheios à cultura. Quer dizer, o grupo mapuche teve de sofrer o modelo de assimilação, imposto pelos espanhóis e, logo depois imposto pelo governo chileno, até hoje. Sua língua e cultura foram esmagadas pelo poder dos dominadores, primeiro, espanhóis; depois chilenos. Além disso, não surgiu no país nenhum grupo indigenista forte, capaz de defender perante as instâncias do poder, o desenvolvimento da língua e da cultura mapuche. Por

² *"En realidad, el futuro de los idiomas oprimidos es una función del futuro económico y político de los pueblos oprimidos que los hablan."* (Albó, 1988:102)

consequente, os mapuche ficaram sozinhos nas tentativas de manter sua língua e sua cultura, conforme se descreve, a seguir.

3.2 Os Missionários

Guevara (1904:63) assinala que, desde 1690, houve tentativas para estabelecer no Chile escolas de primeiro grau para os indígenas. Conforme o autor, *A lei 18, título I livro VI da Compilação das Leis das Índias dispunha sua criação nas provincias de América*. A primeira preocupação dos missionários foi converter os nativos à Igreja Católica. Os missionários se preocuparam em transmitir os conhecimentos de leitura e escrita em espanhol às crianças que as missões conseguissem atrair. Segundo eles, com isso, as mensagens evangelizadoras seriam melhor aproveitadas e levariam os nativos ao abandono do seus costumes "depravados". Aqui o modelo usado era o da assimilação e submersão total.

Os mapuche mostraram uma postura seletiva perante a escolarização, desde seu início (cf. Sepúlveda,1988). Os caciques mapuche estavam interessados em que seus filhos aprendessem a língua do espanhol para que os ajudassem a realizar suas transações comerciais. Queriam também que seus filhos conhecessem os implementos agrícolas, trazidos pelo espanhol. Mas jamais se preocuparam com o Evangelho. Ou seja, aceitaram alguns aspectos da escolaridade, mas rejeitaram outros: por exemplo, aceitaram que suas crianças aprendessem as operações matemáticas, utilizadas no comércio, mas rejeitaram o Cristianismo, sobretudo a imposição da monogamia. Os missionários não conseguiram que o aluno mapuche incorporasse aos seus modos os costumes europeus. Guevara (op.cit.:62) adverte sobre o fracasso das missões, na tentativa de "civilizar" o mapuche:

*"É um fato histórico tão comprovado o da ineficácia das missões em todo o tempo, que negá-lo é ir contra o testemunho abundante de funcionários civis, eclesiásticos e militares. Até os missionários antigos e contemporâneos confessam esta verdade já irrefutável."*³

³ *"Es un hecho histórico tan comprobado el de la ineficacia de las misiones en todo tiempo, que negarlo es ir contra del testimonio abundante de funcionarios civiles, eclesiásticos i militares. Hasta los misioneros antiguos i contemporâneos suelen confesar esta verdad ya inconcusa."* (Guevara, 1904:62)

A Coroa Espanhola tentou educar alguns mapuche, futuros líderes, na cidade de Chillán, e assim "civilizá-los". O Rei Carlos II ordenou, por lei de 11 de maio de 1697, a fundação de um Colégio Seminário para os filhos de caciques de Arauco. O objetivo era civilizar para, em seguida, expandir a cultura europeia, através dos alunos formados no Colégio, que logo depois de adquirirem os princípios de moralidade, poderiam transmiti-los a seus familiares e amigos, conseguindo, assim, civilizar os indígenas com quem conviviam na comunidade. Neste projeto, estava claro o modelo de assimilação, porque se pretendia que os futuros líderes mapuche introduzissem na sua comunidade a língua e a cultura dominantes e depois a difundissem e legitimassem. Com esse objetivo, a Espanha ofereceu verbas para atender a 20 alunos por ano. No ano de 1700, foi fundado o Colégio de Chillán; 20 anos depois, em 1723, houve a evasão de todos os alunos, em um levante geral dos mapuche. Fugas como essa foram contínuas. Elas mostraram a resistência dos alunos aos esforços de dominação, mediante o ensino. Possivelmente, as fugas dos alunos mapuche estariam também mostrando o desinteresse em aprender ofícios totalmente alheios a sua cultura, que nunca praticariam.

Os programas tinham conteúdos de leitura e escrita em espanhol, gramática latina e moral, algumas atividades artesanais, como confecção e conserto de sapatos e outras. Segundo Guevara (1904:65), não existia nenhuma adaptação entre os estudos e as necessidades e condições do contexto dos mapuche. O autor considera que:

*"A obra de civilizar o araucano foi, até então, e continua sendo até hoje, uma série de fracassos."*⁴

Em 1774, o Rei Carlos III ordenou o restabelecimento do "Colégio de Naturais", que começou a funcionar com 16 alunos, e que, no ano 1778, esses chegavam a 24. Em 1785, dois desses alunos fugiram para suas terras. Alguns adotaram ofícios de alfaiate, barbeiro e músico. Mas não foi possível que outros continuassem os estudos superiores nos seminários. Logo depois, em 1791, o Colégio foi fechado devido aos altos custos que exigia ao tesouro real. Os poucos jovens deste estabelecimento voltaram às suas comunidades, lugar em que se detectou a inutilidade da educação obtida (cf. Guevara, op.cit.).

Em Santiago, em 24 de abril de 1849, aprovaram-se as bases legais para a instalação da Sociedade Evangélica, com o propósito de propagar essa fé dos chilenos.

⁴"La obra de civilizar a el araucano fué hasta entonces, i ha seguido siendo hasta hoi, una serie de fracasos."(Guevara 1904:65)

Como sociedade educativa, incorporava o ensino da agricultura em seus planos e programas. Com esse projeto, ingressaram os missionários metodistas norte-americanos⁵ em Temuco, capital da Nona Região (cf. Jara, 1956).

De forma paralela aos missionários católicos, os metodistas desenvolveram um trabalho semelhante, com objetivos de assimilação do indígena à sociedade chilena. Os missionários metodistas preocuparam-se com o ensino da agricultura. Por outro lado, como grupo religioso protestante, conseguiram formar evangelizadores mapuche.

Além dos espaços dados aos missionários católicos e metodistas, no ano de 1867, abriu-se outro espaço para os missionários anglicanos ingleses, na atual Nona Região: em Quepe e Cholchol, os quais trouxeram a idéia das escolas industriais da Europa e tentaram ensinar aos alunos mapuche esses conteúdos técnicos. Segundo um informe do desenvolvimento do ensino nas missões anglicanas, entre os anos de 1897 e 1901 (cf. Guevara, op.cit.), pôde-se constatar que os missionários instalaram oficinas e ofereceram lições práticas aos mapuche, com professores ingleses. Por outro lado, os professores ingleses aprenderam o espanhol e não o mapudungun, para realizarem seu trabalho de ensino para a integração do mapuche à sociedade nacional, falante da língua espanhola.

Entre os colégios fundados pelos anglicanos, o de Quepe foi considerado o mais completo. Tinha instalações, de tipo oficinas, para lições práticas do nível de operários ingleses. Ali, desenvolveram práticas de carpintaria, agricultura, apicultura, ferraria, sapataria, horticultura e outras. O preconceito dos missionários anglicanos era evidente na oferta aos mapuche somente de ofícios semiqualeificados: ou seja, seu objetivo era preparar mão-de-obra para servir à população não-mapuche.

3.3 A Proposta educacional do governo do Chile: 1813-1992

Como se afirmou no capítulo 2, em 1810, aconteceu no Chile um movimento histórico importante, quando os chilenos “criollos” conseguiram se tornar independentes da Espanha. Embora tivessem ganhado o poder, depararam-se com um território mapuche, cujas fronteiras não podiam transpor. Entre os rios Bio Bio e Toltén havia um território cuja conquista era indispensável, mas que demorou 60 anos para acontecer.

⁵Teresa Durán e Nelly Ramos (1988:146) expõem que os missionários Metodistas, Reverendos Crawford, Sargent e Murphy, nos anos 50, começaram na "Araucania", uma organização centralizadora do rural. Isso difundiu-se até hoje como a "Obra Rural Metodista". Além do aspecto agrícola, esse trabalho ainda abrange os aspectos educacionais, médicos e religiosos.

Essa situação de guerra permaneceu durante décadas, entre 1810 e 1881, logo depois da última manifestação mapuche, enfrentada pelos militares chilenos.

No governo chileno, durante esse período, a educação das crianças mapuche foi pensada como outra forma de submeter os indígenas. Os missionários continuaram exercendo seu papel educativo, como se pode apreciar nas leis publicadas a esse respeito. Após a vitória sobre os monarquistas espanhóis e a obtenção de sua independência, o governo republicano do Chile editou, em 1º de julho de 1813, um decreto-lei que ordenava que os indígenas morassem em vilas, que seriam fundadas com o objetivo de proporcionar escolas de primeiras letras, caligrafia e doutrina cristã. Os programas privilegiaram o espanhol no modelo de assimilação e programa de submissão total. Segundo Jara (1956:25), o decreto dizia:

"Estas vilas terão necessariamente uma igreja ou uma capela, com seu cura, capelão, uma prefeitura, uma cadeia, uma escola de primeiras letras, caligrafia e doutrina cristã." ⁶

O decreto tinha o espírito de fomentar uma educação pública de tipo industrial e moral. No começo, implementaram-no no norte do país, mas não foi possível fazê-lo em território mapuche devido ao estado de guerra constante, existente entre os mapuche e o exército chileno nessa época (cf. Jara, op.cit.).

Segundo Guevara (op.cit.), o governo, sempre objetivando resolver o problema da "civilização" do indígena, decretou, em 11 de janeiro de 1832, a reabertura do "Colegio de Chillán", a cargo dos franciscanos. Em 1834, concordou em custear a alimentação dos alunos e dos franciscanos dedicados ao ensino.

Como os indígenas não conseguiam "ser civilizados" através do ensino, segundo os requisitos do Estado do Chile, ou seja, como os chilenos não conseguiam dominar a independência e o espírito de luta dos mapuche, a educação foi avaliada como uma estratégia de total fracasso no ano letivo de 1840 pelo presidente chileno Antonio Varas. Apesar disso, esse estadista insistia em afirmar que a educação era uma ferramenta de domínio a ser empregada para impor restrições aos indígenas, como consta do seguinte texto de Varas, citado em Guevara (1904:68), no qual se explicita que a educação devia:

⁶*"Estas villas tendrán necesariamente una iglesia o una capilla, con su cura, sotacura o capellán, una casa consistorial, una cárcel, una escuela de primeras letras, escritura y doctrina cristiana."* (Jara 1956:25).

*"...encaminhar os indígenas à vida civilizada, para ir combatendo a independência sem freio que os conduz a abandonar-se a suas paixões..."*⁷

Em 1852, o governo chileno autorizou aos missionários capuchinhos a educarem as crianças em seus estabelecimentos, passando a compartilhar com outros franciscanos, até hoje, essa tarefa.

Em Projeto de Lei de 14 de março de 1853, elaborado por Antonio Varas, no período posterior a seu mandato, no artigo 3º dá-se autorização ao Presidente da República para :

*"...ditar os decretos que julgar convenientes para o melhor governo da fronteira, para a mais eficaz proteção dos indígenas, para promover sua mais rápida civilização e para regularizar os contratos e relações de comércio com eles..."*⁸

"Civilizar" os indígenas tornou-se uma expressão fixa nesse período, dado que o grupo indígena mapuche resistia à dominação, através da manutenção da soberania de seu território. Na perspectiva do governo, civilizar via educação era considerar a criança mapuche como um chileno a mais, neutralizando-lhe assim a identificação com sua comunidade. "Civilizar" através da educação significava, portanto, integrar o mapuche ao sistema e dominar a sua força de resistência, quase impossível de controlar. Pensava-se que a educação, usando programas de submissão total, pudesse conseguir o que a guerra não estava obtendo.

Os caciques indígenas não aceitavam a permanência de seus filhos na escola. Eles precisavam da mão-de-obra dos jovens nas lavouras (cf. Guevara, op.cit.) e, possivelmente, também para participarem dos levantes e, com isso, resistirem em maior contingente à campanha da "Pacificación de la Araucanía", que consistiu em um plano militar para dominar pelas armas os mapuche e tirar-lhes o domínio do território entre os rios Bío Bío e Toltén.

⁷ *"...encaminhar a los indígenas a la vida civilizada, para ir combatiendo la independencia sin freno que los conduce abandonarse a sus pasiones..." (Em Guevara 1904:68)*

⁸ *"...dictar as ordenanzas que juzgue convenientes para el mejor gobierno de la frontera, para la más eficaz protección de los indígenas, para promover su más pronta civilización y para arreglar los contratos y relaciones de comercio con ellos." (Jara, 1956:31-32)*

Os programas educativos baseados na doutrina cristã e na alfabetização em castelhano, objetivos essenciais impostos pelo governo, estavam destinados ao fracasso. Esses se distanciavam demasiadamente dos interesses da sociedade mapuche, preocupada com a preparação de seus jovens para os confrontos e para as atividades agrícolas.

Depois da última manifestação geral dos mapuche, em 1881, e da vitória dos chilenos na campanha militar, continuou vigorando o mesmo sistema de educação: os programas educativos tinham praticamente os mesmos objetivos e os conteúdos considerados antes dessa data; isto é, as primeiras letras, a doutrina cristã, acrescentando-se um ensaio de reforma, mediante o ensino de trabalhos manuais. Com isso, em novembro de 1901, a Madre Superiora da Casa da Providência informa: *As crianças mapuche aprendem a ler, escrever, contar, elementos de história e geografia do país, durante 4 horas cada dia. Logo depois, as meninas aprendem a costurar, bordar, tricotar, como qualquer criança chilena. Os meninos fazem calçados, cultivam hortas e cortam lenha* (cf. Guevara, op.cit.:70). Os missionários capuchinhos incorporaram os ofícios de sapataria e carpintaria; enviando, inclusive, alguns alunos a Santiago, capital do Chile, para aperfeiçoarem-se. Porém, após o retorno, não exerciam os ofícios aprendidos, porque, na comunidade, não havia lugar para tais funções.

Tanto as freiras da Casa da Providência como os missionários capuchinhos, organizaram seus programas de estudo visando a formação de uma classe agrária trabalhadora de nível semi-especializado. Não se vê a intenção de considerar o mapuche como pessoa que tem um mundo próprio, o qual difere da imagem do mundo desses educadores. Por isso, a educação, desenvolvida por eles não encontrou resposta na sociedade mapuche e talvez tenha contribuído para o seu fracasso.

Em alguns casos houve aculturação, tendo como resultado a adoção da cultura majoritária e o conseqüente afastamento de sua própria cultura. Foi o que sentiu, em sua juventude, o cacique Pascual Coña (1985:76), que, logo depois de aprender o ofício de carpinteiro com os missionários, em seu retorno a casa, diz:

“Quase já não podia me acostumar à casa de meu pai: havia muita diferença entre a vida desses indígenas e a que eu levava em Santiago.”⁹

⁹“Casi no podia acostubrar-me ya en la casa de mi padre: había mucha diferencia entre la vida de esos indígenas y la que yo llevaba en Santiago”. (Coña, 1985:76)

O cacique conta de sua dificuldade de adaptação a sua casa, lugar em que, entre outras coisas, não conseguia exercer seu ofício. Além do mais, a expressão "desses indígenas" mostra a distância em que ele se coloca em relação ao grupo de origem e representa um indício de assimilação da cultura do branco e do sentimento de se considerar alheio a seu grupo étnico. Esses, certamente, são alguns dos efeitos da educação assimilacionista dos missionários, assumida pelo governo chileno.

Nos anos 60, houve uma resposta governamental de apoio econômico aos alunos, conforme a Lei 14.511, promulgada durante o governo do presidente Alessandri. A assistência educacional passou a ser realizada através de bolsas para os alunos indígenas e facilidades de ingresso nas escolas técnicas e universidades. A Lei também beneficiou as comunidades com construções de escolas nas zonas de maior densidade populacional indígena. Mais tarde, durante o mandato do Presidente Eduardo Frei Montalva, logo depois do mandato de Alessandri, seguiu-se a mesma política de apoio (cf. Foerster e Montecino, 1988). No ano de 1982, na ditadura militar, iniciou-se o "Programa de Educación Rural Mapuche del Ministerio de Educación". Sobre a educação rural pública, Sepúlveda (1984:240) diz:

*"Em geral, na escola rural atual, há um divórcio muito grande entre a vida interna da escola e a que transcorre fora dela. A criança não faz uso do que se ensina na escola para melhorar e aperfeiçoar suas experiências vitais. A escola lhe aparece como um contexto não significativo, isolado do mundo real no qual vive..."*¹⁰

A situação de desajuste entre a escola e a experiência vital dos alunos rurais mapuche é uma constante em sua trajetória, desde seu começo com os missionários católicos e protestantes. Tal característica é constitutiva do modelo de assimilação imposto pelo governo .

Recentemente, houve outra iniciativa de ensino bilíngüe, em um programa de transição entre a educação imposta e a autogestada, orientada por professores chilenos. A iniciativa foi organizada pela "Fundación Magisterio de la Araucanía" do "Vicariato Apostólico da Araucanía", dirigida por profissionais não-mapuche, mas com participação

¹⁰ *En general en la escuela rural actual hay un divorcio muy grande entre la vida interna de la escuela y la que transcurre fuera de ella. El niño no hace uso de lo que se le enseña en la escuela para mejorar y perfeccionar sus experiencias vitales. La escuela se le aparece como una campana de vacío, aislada del mundo real en el cual vive..."* (Sepúlveda 1984:240).

de professores mapuche, para se pôr em prática um programa de alfabetização em mapudungun, em escolas dependentes desse Vicariato. Esses professores elaboraram textos de primeiras letras, bilíngües em mapudungun e castelhano, para primeira, segunda e terceira séries, que foram usados de forma experimental em seis escolas de primeiro grau, dependentes do Vicariato e situadas em lugares de alta concentração de população indígena a partir do ano de 1989 (cf. Salgado, 1991). Isso poderia corresponder ao começo de uma modalidade de transição, cujos resultados ainda não se podem avaliar.

Consideremos agora como a comunidade mapuche reage à educação assimiladora. Pode-se dizer, em termos gerais, que, pela fragmentação do grupo mapuche, eles respondem de forma heterogênea à educação marcada por contradições. Assim, é possível constatar que há alguns mapuche que reagem com apatia perante a educação, sobretudo aqueles que pertencem a camadas sociais baixas da comunidade. Por outro lado, há os que percebem a educação como um instrumento para se articular melhor, dentro da sociedade dominante, independentemente de sua lealdade cultural e lingüística. Existiria interesse por parte desses mapuche de conhecer a língua e a cultura nacional, apenas para assegurar uma melhor sobrevivência. Para o grupo, porém, há também o risco da aculturação. Assim, há alguns mapuche que interpretam a escola como um meio de mobilidade social, ou seja, de se obter instrumentos que permitem sair do campo para ganhar sustento na cidade, mas essa saída os afastará de sua língua e cultura.

Quanto ao aproveitamento do ensino, os mapuche que migram para a cidade utilizam o que a escola lhes ensinou. Para aqueles que permanecem em suas comunidades de origem, pouco serve a escolaridade. Em relação à língua e à cultura, os que ficam têm mais probabilidades de manter a língua mapuche e os elementos culturais que ainda permanecem no campo, enquanto os que migram têm mais probabilidades de perdê-los.

Sepúlveda (1988) apresenta uma visão da educação castelhanizadora recebida pelos mapuche, que os leva a utilizarem tal educação como meio para que seus filhos ganhem algum dinheiro na cidade e colaborem com a economia doméstica. Esses jovens distanciam-se da família, embora não de forma absoluta, processo esse denominado "transação cultural" pelo autor, o que significa trocar apenas alguns aspectos da cultura própria por outros elementos da cultura da cidade, necessários para sua sobrevivência.

O grau de escolaridade dos jovens mapuche está relacionado com uma estratificação social interna das comunidades, característica que tem suas raízes na colonização e contato com o espanhol. Existem algumas famílias, com maiores recursos, que têm mais facilidade para educar formalmente seus filhos. A educação lhes permite alcançar uma condição de prestígio na comunidade. Indivíduos destes grupos têm

melhores oportunidades na sociedade dominante e tendem a migrar para a cidade. Os membros de famílias com poucos recursos, em situação desfavorecida, têm menos interesse na educação escolar e tendem a permanecer na comunidade.

3.4 Propostas educacionais autogestadas

Logo depois da última manifestação geral dos mapuche, no ano de 1881 (cf. Guevara, op.cit.), as autoridades civis e militares, com a mesma idéia de "civilizar" esse grupo, propuseram, em 1904, como uma alternativa aculturadora, o ingresso de alguns filhos de caciques nas escolas normais de professores de Santiago, Chillán e Valdivia, para que, depois, voltassem às suas comunidades para educar os demais mapuche. Contudo, apenas uma percentagem mínima de professores formados voltou para as comunidades mapuche. Convém assinalar que essa formação serviu para a constituição de um grupo intelectual indígena, com consciência indigenista. Essa conscientização fez com que o grupo reivindicasse a incorporação do mapudungun na educação das crianças. Entretanto, apenas em 1993 conseguiram do governo chileno o reconhecimento da língua e cultura indígenas na educação de alunos de ascendência indígena.

A resistência dos mapuche, mediante a procura de um modelo de educação que incorporasse sua cultura e sua língua, começou na organização denominada "Sociedad Caupolicán", a partir de 1935. Um grupo de líderes mapuche, provenientes de diversas escolas formadoras de profissionais, tentou liberar a educação do mapuche das instituições religiosas e submetê-la ao Estado, com a incorporação da língua e da cultura mapuches, pelo menos nos primeiros anos de escolaridade. O Estado, porém, não respondeu a esses requerimentos. Os líderes permaneceram sem serem ouvidos em suas demandas sobre reivindicações educacionais.

Esses líderes mapuche, em geral descendentes diretos de caciques, percebiam a educação como um instrumento para conquistar um lugar na sociedade nacional. Percebiam ainda o significado da posse da letra como passaporte para se integrarem a tal sociedade, na esfera das decisões. Contudo, não admitiam perder sua cultura e sua língua. Em junho de 1935, Zoila Quintremil, professora e filha de cacique, propôs, entre outras coisas, criar ambientes de acordo com a cultura das crianças mapuche, onde o ensino fosse desenvolvido por professores mapuche. Em 1939, José Inalaf, outro professor mapuche, presidente do "Congreso de Profesores Radicales", correspondente à tendência política de esquerda chilena, solicita uma escola especial, orientada para a agricultura,

para alunos mapuche e uma conseqüente formação de professores mapuche, nas instituições formadoras desse tipo de profissional, reivindicações ainda vigentes. Nas palavras do professor Inalaf, citadas por Foerster e Montecino (1988: 262-263), eles exigiam:

“Criação imediata de escolas públicas para ambos os sexos, em todas os acampamentos araucanos (...) Que o ensino do aluno araucano seja ministrado nos primeiros anos tanto em castelhano como em araucano, de acordo com um programa especial (...) Que, por haver poucos professores araucanos, sejam chamados a fazer um curso rápido, que não passe de um ano, os interessados indígenas que tenham terminado seus estudos nas escolas Industriais, Agrícolas, Comerciais, etc, ou que tenham cursado o quarto ano de humanidades em um Liceu Público da República (...) Que seja obrigação moral dos professores mapuche, recém-formados nas Escolas Normais, servirem como mestres nas escolas localizadas nas reduções indígenas, durante três anos, e que o Estado lhes confira uma gratificação como estímulo (...) Que o Supremo governo designe uma Secretaria de Educação Indígena (...) Que se funde uma Escola Normal para Indígenas.”¹¹

Como se pode observar, professores mapuche como Inalaf, formados nas Escolas Normais, que experimentaram o modelo educacional de assimilação imposto pelo governo chileno, solicitavam um modelo educacional, pelo menos de transição, em que se integrasse a herança lingüístico-cultural dos mapuche. Eles visualizaram a necessidade de iniciarem o processo de afastamento da educação da criança mapuche das instituições religiosas que rejeitavam a cultura da criança e, para tanto, solicitavam escolas públicas.

¹¹ *“Creación inmediata de escuelas fiscales para ambos sexos en todas las reducciones araucanas (...) Que la enseñanza del escolar araucano sea impartida en los primeros años tanto en castellano como en araucano, de acuerdo con un programa especial (...) Que por haber pocos profesores araucanos sean llamados a seguir un curso rápido, que no pase de un año, los interesados indígenas que hayan terminado sus estudios en la Escuelas Industriales, Agrícolas, Comerciales, etc. o que hayan cursado el Cuarto año de humanidades en un Liceo Fiscal de la República (...) Que sea obligación moral de los profesores mapuche recién egresados de la Escuelas Normales servir como maestros en las escuelas ubicadas en las reducciones indígenas durante tres años, y que el Estado les asigne un sobresueldo como estímulo (...) Que el Supremo Gobierno designe una Secretaria de Educación Indígena (...) Que se funde una Escuela Normal para Indígenas.” (Em Foerster e Montecino, 1988:262-263)*

Além disso, pediam a introdução da língua mapuche no currículo, desde os primeiros anos escolares. Preocuparam-se também com a formação dos professores mapuche, tanto a curto como a longo prazo, por lhes atribuírem a responsabilidade, quanto ao desempenho profissional nas escolas rurais, com alunos mapuche. Contudo, essas solicitações não foram atendidas, nessa época, por nenhuma instância de governo .

Em fevereiro de 1946, realizou-se o "Primer Congreso Pedagógico de Maestros Araucanos". Nesse Congresso, os professores concluíram que deveriam cuidar da sua cultura, defendê-la e *velar por los intereses sociales de los niños de la raza araucana* (Foerster e Montecino, op.cit.:264). No congresso, insistiu-se na necessidade de contar com professores indígenas, requerendo também bolsas de estudos para as despesas de manutenção e de educação formal. Depois, em 1956, o dirigente mapuche Gregório Seguel Capitán solicitou uma escola de tipo rural para alunos mapuche, com conteúdos programáticos diferentes dos elaborados pelas escolas urbanas. Como parte do currículo escolar, postularam-se temas tecnológicos da horticultura, de fruticultura, de experimentação.

Essas demandas relacionam-se com costumes antigos de cultivo como meio de subsistência. Encontra-se na cultura mapuche uma integração da criança como membro ativo da família, aos quatro anos de idade. Ela tem a obrigação de cuidar dos animais pequenos. Já entre os 10 e 14 anos as crianças participam da agricultura, colaborando com as atividades de semeadura, plantio, cuidado com a sementeira para evitar que passarinhos consumam os produtos da horta, enquanto o pai prepara a terra. A mãe semeia e orienta as filhas maiores nas atividades da horta, da casa ou do artesanato. Este processo da aprendizagem é intencional. As crianças empregam estratégias de atenção, dirigida às instruções verbais empregadas pelos pais. No caso dos jovens de famílias tecedoras, desde crianças observam os passos que segue o adulto na elaboração de um tecido, além de obedecer a pequenas solicitações feitas verbalmente e de ouvir instruções sobre alguns desses aspectos. Logo depois, começam a participar, de forma independente, em alguns passos, até se desenvolverem como tecedores, se tiverem condições. O processo de ensino dos adultos é de instrução verbal mínima, porque o ensino é contextualizado. A criança aprende observando o desempenho dos adultos, participando com eles, até reconstituir o processo completo de forma independente. Essa aprendizagem está relacionada com sua condição de agente ativo nas atividades produtivas da sobrevivência familiar (cf. Herrera 1992).

Em síntese, as organizações mapuche apresentaram propostas curriculares educativas pertinentes ao desenvolvimento do mapudungun, combinado com os

elementos culturais mapuche. Propuseram uma modalidade de formação de professores mapuche para se implementar esse currículo com pessoal idôneo. Não esqueceram o aspecto econômico, essencial em qualquer programa educativo, quando solicitaram salários especiais, destinados a atrair jovens profissionais para esse trabalho.

Os professores mapuche cuidaram de dar forma a essas idéias. Chegaram inclusive a constituir um "Instituto Indigenista de Chile", que realizava estudos de caráter social, cultural, histórico e econômico. Os professores solicitaram, de forma contínua, que o ensino fosse ministrado em mapudungun. A negativa do governo, no entanto, também foi uma constante. Perpetuando as relações de poder já estabelecidas, todas as soluções propostas para otimizar a educação foram negadas pelo governo .

Com o tempo, as petições dos mapuche foram apoiadas, principalmente, por partidos políticos, por Organizações não Governamentais (ONGs) e pela Igreja Católica. Essas solicitações podem ser divididas em dois grupos; o primeiro, de levantamento de questões críticas sobre educação, sem propor soluções; o segundo, procurando e propondo alguns caminhos para a educação bilíngüe. A seguir, apresentamos alguns exemplos desses tipos de requerimentos.

Um representante do "Grupo de Investigaciones Agrarias", formado por profissionais mapuche e não-mapuche de tendência cristã (cf. Cuadernillo, 1984:78-79), expressa uma extrema preocupação perante o deslocamento de sua cultura e de sua língua:

"A cultura mapuche, marginalizada e sempre ameaçada pela cultura dominante, (...) carece de espaços para expressar-se e dar-se a conhecer. É rejeitada, desprezada ou somente considerada como uma manifestação folclórica de interesse turístico.

*Seu idioma não é reconhecido. As crianças mapuche devem freqüentar escolas onde só se fala castelhano, onde os textos se referem a realidades que lhes são alheias, onde lhes é ensinado apenas um lado da história."*¹²

¹² "La cultura mapuche, marginal y siempre amenazada por la cultura dominante, (...) carece de espacios para expresarse y darse a conocer. Mas bien es rechazada, despreciada o sólo considerada como una manifestación folklórica de interés turístico. Su idioma no es reconocido. Los niños mapuche deben asistir a escuelas donde sólo se habla castellano, donde los textos se refieren a realidades que les son ajenas, donde se les enseña sólo un lado de la historia."(Cuadernillo 1984: 78-79)

Elisa Loncón (1995:23,26), pesquisadora mapuche, assinala a importância da normatização da língua para seu ingresso em um planejamento intercultural bilingüe. Sobre esse projeto, ela diz:

*“De fato, a escola é o espaço propício para o cultivo e desenvolvimento do idioma; nela é possível empreender ações para a escrita da língua, standardização do idioma (...) A revitalização da língua é um requisito lingüístico fundamental para que se realize uma educação realmente bilingüe”.*¹³

Para as questões apresentadas pela Organização "Nehuén" e para o encaminhamento de possíveis soluções educativas proposto por Loncón (1995), necessita-se de interlocutores válidos, tanto no nível dos intelectuais chilenos, como no nível dos políticos no poder, que escutem essas exigências. Ao longo da história, não houve, porém, interlocutores que ajudassem a resolver esses problemas dos intelectuais mapuche, que permanecem isolados, sem respostas concretas que atendam às suas necessidades. Para Foerster e Montecino (1988: 362), uma das causas desse fato é o racismo, como apontam a seguir:

*“Os intelectuais ‘criollos’, jamais assumidos como mestiços - assim como o restante da população -, não situaram a cultura nem a história do povo mapuche como parte basilar da identidade nacional, mas, ao contrário, algo separado, alheio à própria constituição do caráter nacional. O racismo e as ilusões de serem “europeus” foram a barreira que impediu o desenvolvimento de um indigenismo aglutinador de mapuche e não-mapuche e formulador de uma identidade comum, respeitadas as diferenças.”*¹⁴

¹³ *“De hecho la escuela es el espacio propicio para el cultivo y desarrollo del idioma, en esta es posible emprender acciones para la escritura de la lengua, estandarización del idioma (...) La revitalización del idioma es un requerimiento lingüístico fundamental para que se realice una educación realmente bilingüe.”*(Loncón, 1995:23,26)

¹⁴ *“Los intelectuales criollos, jamás asumidos como mestizos -así como el resto de la población- no situaron la cultura ni la historia del pueblo mapuche como parte fundante de la identidad nacional, sino por el contrario algo separado, ajeno a la propia constitución del sí mismo nacional. El racismo y las ilusiones de ser “europeos” fue la barrera que impidió el desarrollo de un indigenismo que aglutinara a mapuche y huincas y que formulara una identidad común respetando las diferencias.”*(Foerster e Montecino, 1988:362)

De fato, há sutis barreiras que têm impedido a integração entre intelectuais chilenos e indígenas; prova disso tem sido o fato de, ao longo da história, os intelectuais chilenos não se terem integrado ao grupo indigenista mapuche, a fim de contribuírem para a manutenção da língua e da cultura indígenas do Chile, como aconteceu, por exemplo, no México e no Peru.

As barreiras que afastam mapuches e chilenos, atingem o grupo intelectual formado pelos professores chilenos que, desconhecendo a língua e a cultura mapuches, reproduzem atitudes preconceituosas. Assim, sua atitude em relação à comunidade e às crianças mapuche é totalmente etnocêntrica, ou seja, há uma predisposição para perceber os mapuche através das normas da cultura nacional. Quanto aos professores, é importante assinalar que não é preocupação da maior parte das instituições formadoras da categoria incluir, em seu currículo, diretrizes para trabalharem em uma realidade cultural heterogênea. A consequência disso é a ausência de alternativas de ensino que permitam incorporar alguns elementos da cultura mapuche nos conteúdos escolares. Com isso, a escola não influi na formação dos jovens, porque eles não utilizam os conhecimentos aprendidos nela, quando voltam à sua comunidade.

Devido ao contato com a cidade, alguns jovens mapuche migram para lá, à procura de outra forma de subsistência, e têm possibilidade de utilizar o que aprenderam na escola.

3.5 A Nova proposta de educação do governo: Lei Indígena de 1993

Com o advento do governo democrático, após a longa ditadura de Augusto Pinochet, foi promulgada a Lei Indígena Nº 19.253 (1993), que estabelece normas para a proteção, fomento e desenvolvimento da língua e cultura indígenas. Essa lei faz parte do programa do regime democrático e foi proposta por um grupo de assessores da sociedade civil chilena, ligado ao governo. Uma minuta da lei foi submetida aos indígenas, sob forma de consulta. Constitui o resultado de um longo processo, do qual participaram numerosas organizações mapuche, que apresentaram suas demandas e chegaram a acordos com os representantes chilenos, encarregados desse processo.

A Lei Indígena representa grande passo adiante, pela tentativa de integrar as organizações indígenas, através dos representantes, em um diálogo com o governo. Este governo apresentou a lei como um desafio para os grupos indígenas, porque estabelece

como princípio geral a participação dos indígenas nos projetos. A respeito da educação, o texto legal contempla parágrafos destinados à manutenção da língua e da cultura mapuche. O governo, através dela, criou a Corporação Nacional de Assuntos Indígenas (CONADI), responsável por sua execução. Vejamos o parágrafo 2º: "De la Educación Indígena" (Chile, 1993:17):

*"A Corporação, nas áreas de alta densidade indígena e em coordenação com os serviços ou organismos do Estado que tenham competência, desenvolverá um sistema de educação intercultural bilingüe, a fim de preparar os educandos indígenas para progredirem de forma adequada tanto em sua sociedade de origem como na sociedade global. Para isso, poderá financiar ou estabelecer convênios com os governos regionais, municipalidades ou organismos privados, programas permanentes ou experimentais."*¹⁵

Surge, aí, pela primeira vez no país, a menção das línguas indígenas, entre elas a mapuche, na lei, como preocupação do Estado do Chile. O reconhecimento de um espaço para a língua, constitui, assim, um fato histórico.

No entanto, não se encontra, em todo o texto da Lei, nenhuma menção aos meios econômicos para que o povo indígena tenha possibilidades de, efetivamente, construir seu próprio projeto educacional. A Lei outorga verbas para que os mapuche cumpram seus objetivos relacionados à posse da terra ("Tierras y Aguas Indígenas") e para o desenvolvimento de programas de saúde, salubridade, etc. ("Desarrollo Indígena"), mas não existe um fundo para o desenvolvimento "De La Cultura y Educación Indígenas".¹⁶

¹⁵"La Corporación, en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global. Al efecto podrá financiar o convenir, con los Gobiernos regionales, Municipalidades u organismos privados, programas permanentes o experimentales." (Chile, Ley Nº19.253, 1993:17)

¹⁶"Créase un fondo para tierras y Aguas Indígenas administrado por la Corporación. A través de este fondo la Corporación podrá cumplir con los siguientes objetivos..."(Chile, 1993:12)

"Créase un Fondo de Desarrollo Indígena cuyo objeto será financiar programas especiales dirigidos al desarrollo de las personas y comunidades indígenas, el que será administrado por La Corporación."(Chile, 1993:14)

"La Corporación se regirá por las normas de la ley de administración Financiera del Estado y contará, anualmente además del presupuesto de la planta del personal, administración, inversión,

Quando existe uma tendência à preservação e estímulo das línguas indígenas, percebe-se uma série de obstáculos impostos para ela. Tais obstáculos são de ordem fundamentalmente econômica, para a implementação dos programas (cf. Hamel, 1989). No caso do mapuche, sem possibilidade de incorporação de sua língua e sua cultura a esses programas de ensino, ele permanece excluído do sistema educacional.

Essa situação lembra a descrita por Roberts (1982)¹⁷, em uma análise da política de linguagem, desenvolvida em Gales, na qual demonstra como a diglossia, em relação de poder de línguas em conflito, manifesta-se quando a língua do grupo minoritário pretende ascender à educação pública. Às vezes, as demandas sobre algum tipo de desenvolvimento educacional conseguem certas concessões no papel, mas o grupo dominante oferece um esquema tal que o grupo da língua dominada não consegue, na verdade, desenvolver, em sua plenitude, qualquer tentativa de ordem educacional. Isso parece dar-se também quanto à situação da abertura do governo de Chile para uma possível educação bilingüe em mapudungun e espanhol, nas comunidades mapuche.

A conscientização do indígena sobre esta nova forma de dominação é claramente evidenciada por Alejandro Supanta, de ascendência aymara, atual Diretor da Unidade de Cultura e Educação da CONADI, unidade encarregada de pôr em prática uma educação intercultural bilingüe, segundo a Lei Indígena. Em documento informativo, dirigido ao Diretor da CONADI, Supanta (1994:2) aponta: *Na destinação do orçamento para a Conadi não se otorgou fundos para a Unidade de Cultura e Educação.*¹⁸

Assim, o Diretor da Unidade de Cultura e Educação tem que conseguir financiamento, através dos "programas especiais" ou projetos do "Fondo de Desenvolvimento Indígena". A utilização desse recurso deve ser justificada como de utilidade prática, e os projetos educacionais devem ter fins semelhantes. Com isso, qualquer atividade para atingir uma educação bilingüe intercultural, atualmente, deve ser

operación y programas, con recursos especiales para los fondos de Tierras y Aguas Indígenas y de Desarrollo Indígena de que trata esta ley..(Chile, 1993:24).

“Cria-se um fundo para terras e Águas Indígenas administrado pela Corporação. Através deste fundo a Corporação poderá cumprir com os seguintes objetivos...”

“Cria-se um Fundo de Desenvolvimento Indígena cujo objeto será financiar programas especiais dirigidos ao desenvolvimento das pessoas e comunidades indígenas, o que será administrado pela Corporação.”

“A Corporação se regerá pelas normas da Lei de Administração Financeira do Estado e contará, anualmente além do pressuposto da planta do pessoal, administração, inversão, operação e programas, com recursos especiais para os fundos de Terras e Águas Indígenas e de Desenvolvimento Indígena de que trata esta lei...”.

¹⁷Em Gal, (1987).

¹⁸ *“En la asignación del presupuesto para la CONADI no se otorgó recursos específicos para la Unidad de Cultura y Educación.”(Supanta, 1994:2)*

apresentada com projetos bem justificados do ponto de vista econômico para obter recursos. A situação lembra o Peru, onde o Estado não dispensa verbas para a educação bilíngüe: ela precisa sustentar-se sem projetos nacionais e internacionais, que têm somente caráter temporário, o que prejudica o desenvolvimento, a longo prazo, de programas de preservação da língua indígena (cf. López,1988). O Chile parece repetir essa manobra ideológica de retenção de verbas para a educação intercultural bilíngüe indígena, vigente na América Latina.

A Unidade de Educação e Cultura da CONADI, no seu Plano de Trabalho, reúne atualmente os seguintes projetos: a) realização de um inventário de experiências inovadoras em educação intercultural bilíngüe, entre elas as experiências com a língua mapuche; b) produção de materiais de apoio pedagógico para docentes sobre aspectos da cosmovisão indígena; c) apoio a pesquisas linguísticas das línguas qawaskar e rapa-nui. d) Formação de dirigentes indígenas.

Como projeto à espera de aprovação, existe ainda um Programa de Educação Intercultural Bilíngüe, elaborado conjuntamente por Alejandro Supanta e Guillermo Williamson, da Divisão de Educação Geral do Ministério de Educação, com o propósito de obter verbas estáveis para a preservação das línguas indígenas do Chile. Eles afirmam que envolver o Ministério significa:

*"Preocupação de assegurar uma instância institucional, responsável por essa temática (...) abrir, no plano do dinheiro considerado normal de Ministério de Educação, um 'Programa de Educação Intercultural' (com um código próprio) que integre os itens atuais: Bolsas Indígenas; Programa de Educação Rural Mapuche da IX Região; (...) Nele serão integrados ainda: gastos administrativos e gerais."*¹⁹

Ambos os dirigentes mostram ter percebido que, para o cumprimento da Lei, já aprovada, a favor de uma política bilíngüe e intercultural, é necessário um plano de implementação devidamente financiado, porque, não sendo assim, qualquer projeto fica impedido de seguir adiante. O interesse pela incorporação de um modelo educacional de

¹⁹"Una preocupación por asegurar una instancia institucional responsable por esa temática", e propõem "abrir en el presupuesto normal de Ministerio de Educación, un "Programa de Educación Intercultural" (con un código propio) que integre los actuales ítemes: Becas Indígenas; Programa de Educación Rural Mapuche, de la IX Región; (...) En él se integrarán además: Gastos administrativos y Generales." (Supanta e Williamson, 1995:19,24)

manutenção da língua e da cultura, com apoio econômico do governo, pretende assegurar, em parte, a efetivação desse modelo. Se a resposta a pedidos de verbas fosse positiva, abrir-se-ia um espaço mais seguro para a língua mapuche no sistema educacional chileno.

Apesar da Lei e dos esforços dos atuais dirigentes educacionais indígenas para desenvolver a área da educação bilíngüe, o deslocamento substitutivo do mapudungun pelo espanhol continua, e qualquer política de planejamento bilíngüe tem um longo caminho a percorrer, uma vez que o sistema educacional chileno não está preparado para implementar programas bilíngües do ponto de vista curricular (cf. Lagos, 1993).

O Estado abriu apenas um espaço para os indígenas proporem uma política de ensino para cada língua indígena do Chile, mas sem recursos explícitos. Como se sabe, a política lingüística abrange tradicionalmente três áreas: a) a política externa que define o papel de cada língua em um contexto multilíngüe, seus usos e suas funções no âmbito público; b) a política de língua interna, que estabelece alfabetos, normas gramaticais, elabora dicionários e textos didáticos; c) a pedagogia da língua em que se decide implementar e pôr em prática um currículo de acordo com as políticas anteriores, isto é, determinam-se os planos do estudo e os métodos de ensino.

Paralelamente a esses três aspectos, a pesquisa lingüística precisaria dar uma orientação sobre currículo suscetível de ser implementado. Uma pesquisa como essa deveria considerar aspectos sociais e históricos dos grupos comprometidos, além dos aspectos lingüísticos, sobretudo no que se refere às funções de uso do repertório verbal dos bilíngües de mapudungun e espanhol. Faltam pesquisas inter ou transdisciplinares que possam subsidiar o currículo desses programas bilíngües, porque para que se possa conhecer o repertório verbal dos mapuche e refletir sobre o seu possível desenvolvimento através de um planejamento lingüístico, é necessário considerar tanto as funções dos padrões interacionais desse repertório, quanto o processo sócio-histórico maior no qual os mapuche estão inseridos.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

Este capítulo está dividido em três partes. Na primeira parte, apresentam-se os objetivos deste trabalho, a metodologia e os instrumentos utilizados. Na segunda, descreve-se o contexto social em que o estudo se desenvolve, ou seja, os aspectos sócio-culturais característicos da família mapuche como instituição social e, em seguida, inclui-se a descrição de nossa aproximação da família mapuche, que trabalhou em conjunto com a pesquisadora. Ainda nessa última parte, interpreta-se a percepção dos adultos sobre sua própria aquisição dos idiomas mapudungun e castelhano, e a produção dos mesmos no interior da família, bem como a educação bilingüe que consideram apropriada.

4.1 Objetivos e metodologia

O objetivo geral deste trabalho, como definido na Introdução, é fornecer elementos lingüísticos e culturais que sirvam como indicadores de subsídios para a elaboração de um planejamento lingüístico, visando as duas línguas inseridas no repertório das crianças pré-escolares mapuche, isto é, providenciar pistas de subsídios, aos quais, no futuro, o educador possa recorrer em sua intervenção no desenvolvimento de tal repertório. Consideramos que, para tanto, é necessário um conhecimento da produção oral das crianças em situação de bilingüismo diglósico, como se constitui essa produção e em que circunstâncias se manifesta, estabelecendo-se, assim, como objetivos específicos para o presente trabalho:

1- tornar explícita a manifestação do mapudungun nas atividades (ou eventos) de fala da criança quando interage com a família - nessa interação, existe a presença de duas línguas: o mapudungun e o espanhol. A presença das duas línguas se manifesta de forma que, dado um *continuo* compreensão-produção, há uma região intermediária na qual a criança produz efetivamente elementos lingüísticos em mapudungun. Considerando-se este fenômeno, os dados colhidos serão organizados, para efeito de análise, conforme se

encaixem em cada um dos momentos do contínuo. Além disso, visa-se assinalar, nesse contínuo, quais são as funções da linguagem predominantes na fala da criança;

2- pôr em evidência os fenômenos mais frequentes do castelhano mapuchizado produzido pelas crianças. A consideração desse aspecto baseia-se na observação de que a produção do castelhano de uma criança bilíngüe é diferente daquela produzida por uma criança monolíngüe em castelhano. Além disso, relaciona-se com as implicações que a produção desse espanhol com transferências do mapudungun, pudesse ter na educação das crianças bilíngües, como, por exemplo, através da escolha da postura que os educadores devem adotar perante a fala de tais crianças.

Assim, a metodologia de pesquisa a ser utilizada deve tornar possível uma coleta de dados que esteja em consonância com esses objetivos, ou seja, acessar o repertório verbal e, por outro lado, proceder a uma análise que dê conta dos elementos lingüísticos vigentes, com um aprofundamento tal que permita identificar as pistas de apoio ao planejamento bilíngüe.

Para cumprir esses objetivos, precisamos nos aproximar do repertório verbal das crianças mapuche em interação familiar, que constitui a informação básica para a análise feita neste trabalho. Para tanto, é necessária a comunicação com as famílias que têm filhos menores de 6 anos, a fim de que se possa realizar com elas um trabalho conjunto de coleta de dados e de sua interpretação. A partir dessa informação, faz-se a análise interna do repertório até chegar às pistas que nos conduzem aos subsídios para um planejamento lingüístico bilíngüe pré-escolar.

A metodologia empregada nesta pesquisa aparece na literatura sobre educação como “pesquisa colaborativa” e tem sido desenvolvida no Brasil por Magalhães (1994) no campo educacional. A autora considera as atividades de aprendizagem-ensino tanto no aspecto dos trabalhos desenvolvidos pelos professores quanto no da análise efetuada sobre eles, inclusive aquelas realizadas em conjunto com a pesquisadora, com a finalidade de ajustar seus planos de trabalho.

A área de aplicação do método, projetada neste trabalho, é diferente daquela inicialmente considerada por Magalhães (op.cit.), pois reúne os adultos de uma família mapuche, que não são professores, para trabalhar em conjunto com a pesquisadora, com a intenção de se concentrar no repertório verbal da criança e realizar um trabalho de interpretação do mesmo juntamente com a investigadora. Para tanto, o primeiro passo consiste em colher dados de fala da criança em interação com esses adultos e interpretar a fala produzida nessas interações. Na medida em que a família registra a fala da criança e

tenta compreendê-la para, em conjunto com a pesquisadora, interpretá-la, abre-se um espaço para os adultos tomarem maior consciência sobre as línguas usadas na casa. Este primeiro passo foi desenvolvido por nós neste trabalho. Esta forma particular de aplicação do método afasta-se das questões que envolvem o currículo escolar, lugar original de aplicação deste construto metodológico.

Com relação ao segundo passo do método que, neste estudo, reiteramos, podemos projetá-lo da seguinte maneira: permitir que alguns integrantes da família atuem como agentes educativos, interessados na conservação do mapudungun. Assim, eles estudariam, em conjunto com a pesquisadora, os elementos lingüísticos extraídos do repertório verbal das crianças, tomados como subsídios para um planejamento do mapudungun, para definir planos de trabalho de um programa educativo nessa língua para as crianças mapuche da família, adotando-se uma atitude de pesquisa constante.

A pesquisa colaborativa faz parte da teoria crítica que estuda o conhecimento com base no contexto da evolução social do homem, ou seja, considerando que é no contexto de seu desenvolvimento que o conhecimento se constitui e se potencializa para a evolução humana individual e social (cf. Bredo e Feinberg, 1982). Para Comstock (1982), o objetivo da teoria crítica é tornar os participantes sujeitos conscientes de sua ação, baseando-se para isso no diálogo. A modalidade de investigação colaborativa, além da teoria crítica, apóia-se também nas idéias de Bourdieu (1989), que assinala que o sujeito é agente potencial na constituição de seu mundo social. Esses princípios podem-se relacionar com os aspectos culturais, lingüísticos e sociais, os quais estão inseridos, por exemplo, na difícil sobrevivência de línguas minoritárias de um grupo social pobre, como é o caso do grupo mapuche que fala mapudungun, e sua relação com os grupos que falam a língua dominante. Essa sobrevivência deve-se a seus falantes, que são os sujeitos ativos do seu grupo social. Portanto, a visão de uma teoria crítica como esta pode ajudar-lhes a tomar consciência de suas potencialidades para conservar sua língua, mediante a metodologia colaborativa, ou seja, de trabalho conjunto com o pesquisador.

Através dos princípios da pesquisa colaborativa, pode-se escolher um caminho para assistir os agentes educativos potenciais (os adultos mapuche), que manifestam o desejo de manter vivas sua língua e sua cultura, mas que desconhecem as estratégias para tanto. O contexto da pesquisa pode ajudá-los a questionar e a transformar suas próprias ações nas interações conversacionais com as crianças e a construir conhecimento sobre suas relações com as línguas.

Esse exercício de trabalho em conjunto pode conduzir tanto o agente educativo mapuche quanto o pesquisador a descobrir aspectos de suas respectivas ações, escondidas pelas relações de poder entre a língua dominante e a dominada.

Para a coleta de dados, realizaram-se gravações em áudio (através de fitas-cassete) das conversas de duas crianças mapuche com sua família. Algumas foram registradas por nós e outras por integrantes da própria família, uma vez que as crianças mais novas ficam inibidas diante de terceiros. Há gravações de relatos de contos em mapudungun feitas pelo avô para as crianças, com a presença da pesquisadora e uma gravação em áudio de relatos de contos feita pelo avô sem a nossa presença. Além disso, fomos elaborando um diário com registro e observações.

As crianças-sujeito da interação conversacional foram meninos do núcleo familiar. Maño tinha 5 anos e 8 meses (5.8), e Coché, seu primo, 3 anos e 1 mês (3.1). Maño freqüentava o Jardim de Infância na escola rural de Metrenco, situada a três quilômetros de distância de sua casa. Coché ainda não tinha contato com a escola. Os participantes secundários nas interações foram duas crianças mais velhas: Angela, irmã de Coché e Toti, irmão de Maño, ambos entre 8 e 9 anos; o avô, a mãe de Maño e a mãe de Coché. O pai de Coché não participou nas interações, porque estava trabalhando na cidade.

A coleta foi realizada ao longo de um ano, em três períodos distintos: 15 dias em janeiro de 1993, em que a criança principal foi Maño; uma semana em julho de 1993; uma semana em janeiro de 1994, em que a criança principal foi Coché. Cada dia revisávamos as gravações em conjunto com a família e realizávamos uma primeira transcrição de alguns aspectos que pareciam mais complexos. A pesquisadora observou a narração do conto do avô destinada às crianças, mas as outras interações não foram presenciadas, para evitar inibir a fala das crianças.

Interessou-nos realizar com a família um trabalho de coleta de dados e interpretação conjunta destes para, logo depois, estudar a utilização dos mesmos como pistas para a elaboração de subsídios para um planejamento bilíngüe, caso se abrisse um espaço para tal em programas bilíngües interculturais e, com isso, projetar um planejamento lingüístico do mapudungun, centrado na oralidade. A respeito do castelhano produzido nessas interações, pensávamos empregá-lo como um meio para refletir sobre qual poderia ser a postura educativa mais adequada às efetivações contextualizadas desse idioma.

4.2 Contexto social da pesquisa

Os antecedentes gerais da família mapuche, que detalhamos a seguir, têm a finalidade de orientar o leitor sobre alguns aspectos singulares de sua organização social, especialmente em relação à distribuição do trabalho. São também interessantes as estratégias que a família usa para a transmissão dos mitos culturais.

As famílias estão agrupadas em unidades denominadas "comunidades", que se originam das antigas reduções criadas pelo governo. As comunidades são unidades vizinhas, mas não formam uma organização social, constituindo cada família o nível mais alto da organização social. A estrutura familiar é de tipo "estendida", com o pai como membro fundador. São seus membros, além do homem, sua esposa (ou esposas), seus filhos solteiros, seus filhos casados, com suas mulheres e filhos, e suas filhas solteiras. Cada casal ocupa uma casa separada. Esse conjunto familiar forma uma unidade de "linhagem mínima". Nessa distribuição espacial, o mapuche relaciona-se primeiro com sua família imediata e, portanto, com sua "linhagem"; em seguida, com sua comunidade e com as comunidades adjacentes (cf. Salas, 1992b).

A instância familiar constitui a micro-estrutura da construção, ou o embasamento da sociedade mapuche, desempenhando um papel dominante na organização do trabalho coletivo, através da circulação e da repartição dos produtos do trabalho social, bem como na religião e na formação dos mitos (cf. Casanova, 1994).

A maior parte das famílias mapuche cultiva pequenos terrenos para consumo próprio, com pequenas quantidades de sua produção para o comércio com povos vizinhos, de onde obtêm dinheiro para adquirir artigos que não podem ser produzidos em casa.

Na organização do trabalho coletivo, o menino tem um papel importante a partir dos 4 anos de idade, sendo um agente ativo e participante na economia familiar. Aos pequenos são destinados serviços menores, como cuidar das aves, espantar os pássaros das semeadeiras, que ficam perto da casa, recolher ovos, etc. Desde tenra idade, eles recebem de presente aves, porcos e outros tipos de animais dos quais devem cuidar e decidir o que fazer com eles. Desta maneira, estimula-se a independência dos meninos. Os mais velhos, por sua vez, realizam tarefas em lugares mais distantes da casa, tais como cuidar dos animais, arar o solo, semear, colher e, inclusive, comercializar os produtos, juntamente com o pai.

Já as meninas mais velhas, dedicam-se às atividades domésticas de manutenção da casa, cuidam dos irmãos mais novos e trabalham também no cuidado da horta, com a

mãe. Em síntese, podemos observar que as atividades das crianças se diferenciam pela idade e pelo sexo. É essencial ressaltar que o menino mapuche que vai à escola deve combinar as responsabilidades que tem junto à família com as tarefas escolares, o que o distingue das crianças hispano-falantes da sociedade majoritária, que só estudam e brincam, sem colaborar sistematicamente com o trabalho familiar.

O modo de ensinar, na família, é conduzida de forma concreta, guiada pelo contexto, e, para isso, os membros da família se valem de "instruções verbais mínimas". Essas instruções vão acompanhadas de uma observação das atividades do adulto, seguidas de uma "imitação" com "participação" nessa atividade, até chegar à realização do trabalho com relativa independência. Essa modalidade de ensino - de paradigma oral com demonstração - tem sido definida como "pertinente" (cf. Herrera, 1992), pois relaciona-se apenas com aquelas atividades exclusivamente necessárias de serem aprendidas e realizadas segundo a tradição cultural. É "adequada" porque serve para que o menino se desempenhe, competentemente, no seu meio social. Além disso, é típica de comunidades ágrafas ou com baixo nível de letramento.

4.3 Aproximação de uma família mapuche

A família vive em um terreno de 6 hectares, aproximadamente, fazendo parte da comunidade "Cerro Loncoche", localizada no setor de Metrenco, a 10 quilômetros de Temuco. Nesse espaço, mora o pai, viúvo, com uma filha solteira, mãe de dois meninos (de 8.9 e 5.8 anos). No mesmo terreno, a 300 metros de distância, vive seu filho casado, com a mulher e os dois filhos (de 8.7 e 3.1 anos).

Existe, no terreno, um cultivo de hortas, plantio de trigo e criação de animais. Pode-se observar uma vida no estilo rural mapuche, já documentada como típica. As atividades agrícolas mais simples estão a cargo das mulheres - a filha mais velha e a nora - auxiliadas pelos filhos mais jovens.

Através de nossa aproximação da família com a qual trabalhamos e das características mais salientes de seus membros, pode-se observar como as crianças mapuche vão-se desenvolvendo com certa competência em seu meio primário, como agentes da economia de subsistência do grupo familiar e como participantes de uma perspectiva de mundo, entrecortando, às vezes, o "terreno" pelo "extraterreno", através da audiência de relatos orais das mais variadas extensões. Em suma, observa-se, nessa cultura, uma ação dinâmica em que a criança é co-participante.

Conhecemos o filho mais velho da família participante deste estudo em um encontro intercultural, com participação de intelectuais e líderes mapuche, realizado na "Universidad de la Frontera" em Temuco, capital da Nona Região do Chile, no ano de 1983. Nessa época, tínhamos interesse em elaborar um vídeo sobre artesanato da tecelagem mapuche, para empregá-lo como um meio motivador da escrita em alunos universitários mapuche, como parte de um projeto de pesquisa que coordenávamos. Nesses anos, a família fazia em casa serviços de tecelagem artesanal, de excelente qualidade. Falamos com todos os adultos sobre nosso projeto e os consultamos sobre se estariam dispostos a colaborar com a elaboração do vídeo. Eles aceitaram e, em 1987, conseguimos editar o vídeo mencionado.

Durante o desenvolvimento deste projeto, descobrimos que as famílias mapuche não desejavam mais falar em mapudungun em casa com seu filhos para facilitar-lhes a passagem para a educação "castellanizadora". Foi por causa dessa constatação que voltamos a entrar em contato com a mesma família em 1989. Conversamos acerca desse problema e os convidamos para trabalhar em conjunto no estudo da questão. Foi então que os adultos aceitaram colaborar ativamente nesta outra pesquisa.

Os dois homens são bem conhecidos em suas respectivas áreas de atuação. O pai, don Nemesio Ñanco, é músico muito requerido em seu meio e nas organizações não governamentais de Temuco, as quais o convidam para seus eventos institucionais tanto da região como fora dela. Assim, ele viaja para diferentes cidades do Chile e também para fora do país, representando os mapuche em diversos encontros indígenas internacionais. O filho casado, don José Ñanco, foi convidado por uma instituição estatal de saúde, no ano de 1993, para se engajar em um grupo de pesquisas na área de saúde. Sua função é a de "auxiliar intercultural", estabelecendo, por exemplo, o vínculo entre a medicina indígena e a oficial, buscando os melhores remédios que sirvam para as duas culturas. O trabalho como encarregado da escrita dos textos editados em mapudungun lhe tem permitido escrever livros sobre saúde da cultura mapuche. É importante ressaltar que a escrita do mapudungun está-se veiculando através de alfabetos já criados, como dissemos no capítulo 3, e nosso sujeito se auto-alfabetizou em mapudungun. Como se pode ver, trata-se de uma família que, apesar de manter seus vínculos com o campo, tem também vínculos importantes com a vida da cidade, desempenhando nela importantes papéis.

Os sujeitos adultos da família que colaboraram de diferentes formas com este trabalho foram o pai, a filha, o filho e a nora¹. O pai estava na faixa etária de 60 a 70 anos

¹ Agradeço a Nemesio Ñanco (o pai), Fresia Ñanco (a filha), José Ñanco (O filho) e Matilde Cumilaf (a nora) pela colaboração com este trabalho.

e os filhos e a nora na faixa de 30 a 40 anos. Quanto à educação formal adquirida pelos sujeitos, o pai, a filha e a nora cursaram o primeiro grau completo. O filho chegou até o segundo grau, faltando-lhe apenas a aprovação no último ano do colegial.

Durante o trabalho desempenhado em conjunto, consideramos importante realizar um outro tipo de aproximação da família, que se encontra em uma situação de diglossia em conflito. Do ponto de vista dos adultos mapuche, pensamos que é imprescindível que eles tenham um espaço para uma reflexão sobre sua fala, seu bilingüismo, o uso do mapudungun em seu repertório verbal cotidiano com as crianças e sua colocação perante a educação bilingüe. Este espaço de reflexão, pode ser considerado como parte do processo de conscientização oferecido aos que potencialmente podem ser membros ativos na conservação de sua língua, sugerido pela metodologia colaborativa. Nessa perspectiva, precisamos saber como eles se percebem a si mesmos em relação a seu bilingüismo em conflito diglósico, como percebem o uso das línguas com suas crianças e também qual é a educação bilingüe que têm pensado para preservar o mapudungun falado por eles, a fim de poder projetar algum trabalho educativo pertinente, com os resultados deste estudo.

Para se conseguir uma aproximação das percepções dos adultos sobre os aspectos delineados acima, compôs-se um questionário sócio-lingüístico, elaborado segundo algumas idéias de Wölck (1975). Esse autor propôs um questionário semi-fechado como instrumento para medir o bilingüismo dos falantes de quechua e castelhano e, com isso, facilitar a implementação de um planejamento lingüístico de castelhano para monolíngües de quechua e de quechua para monolíngües de castelhano, no Peru. O questionário visa medir, por um lado, o grau de bilingüismo dos sujeitos, em lugares onde já há programas de educação bilingüe funcionando e, por outro, a atitude desses sujeitos em relação à educação bilingüe.

Neste estudo, o questionário contém itens organizados pelos dois primeiros tópicos assinalados acima. O primeiro aspecto contém três temas relativos à sua percepção do bilingüismo: a aquisição das duas línguas no transcorrer de sua infância até a idade escolar; o uso das línguas entre os adultos e com as crianças, e a valorização de seu próprio bilingüismo. Esses temas permitiriam obter informações sobre o tipo de bilingüismo dos adultos e de seus filhos. As perguntas para atingir este objetivo foram as seguintes:

- 1) Com que idade você aprendeu o mapudungun?
- 2) Com que idade você aprendeu o castelhano?

- 3) Em que idioma fala com seus filhos em sua casa?
- 4) E com seus netos?
- 5) Com suas filhas?
- 6) Você considera que o mapudungun atrapalha o castelhano?
- 7) Em que idioma você fala com seus pais?
- 8) E com seu esposo ou esposa?

Em relação ao segundo aspecto, as perguntas agruparam-se em torno dos seguintes temas: a conservação do mapudungun através da educação e a extensão do ensino do mapudungun aos chilenos não-mapuche. As perguntas específicas foram:

- 9) Você deseja que o mapudungun seja ensinado nas escolas? Por quê?
- 10) Gostaria que todos os chilenos falassem mapudungun? Por quê?
- 11) Onde seus filhos poderiam aprender melhor o mapudungun? Por quê?

O questionário foi aplicado a todos os adultos da família. Os resultados principais mostram o grau de conscientização que os entrevistados têm sobre o deslocamento da língua mapuche pela língua dominante e a forma como eles têm reagido, criando estratégias de conservação do mapudungun em seu próprio domínio familiar. Em geral, eles pensam que a casa pode ser um bom espaço para se conservar a língua mapuche, pois trata-se do lugar em que os adultos da família e os mais velhos deveriam ter um papel como agentes educadores das crianças.

4.3.1 Impressões da família sobre seu repertório verbal e a educação bilingüe

Damos, a seguir, uma amostra de como os adultos da família nos informam sobre suas percepções de diversos aspectos das vivências a respeito da aquisição e uso das línguas que conhecem e sobre a educação bilingüe que concebem.

Deixemos que respondam à primeira pergunta sobre a idade em que aprenderam o mapudungun:²

O pai diz: *"Yo, de mi niñez. Primeramente empecé a hablar en puro mapuche. Mi padre y mi madre hablaban en mapuche."*

²As respostas se apresentam no original, em itálico, e a tradução está em notas de rodapé.

A filha: *"De la niñez"*.

O filho: *"Desde el primer día empecé a hablarlo. Desde la infancia."*

A nora: *"Cuando nací al tiro me hablaron en puro mapuche."*³

Todos dizem ter falado primeiro o mapudungun em casa. Não há diferenças entre as gerações. Sobre o castelhano, eles respondem que o incorporaram mais tarde, quando foram consultados na pergunta n.2, relacionada à idade em que eles falaram o castelhano.

O pai: *"Después cuando tenía como 5 años, murió mi madre y fui a Santiago. Mi padre me andaba trayendo, él era un músico no vidente, tocaba la "trutruca" y yo bailaba."*

A filha: *"El día en que entré en la escuela"*.

O filho: *"Yo tuve varios trances. Me enfermé, me llevaron a Santiago. Allá aprendí solamente el español. Cuando sufrí mucho para pedir alimento. Eso sucedió como a los 4 ó 5 años. Y cuando llegué a la casa debí empezar a aprender de nuevo el mapudungun."*

A nora: *"Después cuando fui al colegio."*⁴

A aquisição⁵ do castelhano pelas duas gerações foi através do contato e no caso do pai e do filho percebe-se uma situação conflitiva, expressa nas respectivas respostas.

Assim, a resposta n.1, relativa à idade de aprendizagem do mapudungun e, na resposta seguinte, do castelhano, mostram que o tipo de bilingüismo desses adultos pode definir-se como bilingüismo sucessivo, pois a segunda língua foi adquirida depois de um tempo de uso da primeira língua, o mapudungun.

A aquisição da segunda língua, na resposta n.2, inclui aprendizagem em novos contextos. Nos casos do pai e do filho, esse contexto foi a capital do Chile, Santiago.

³(O pai diz: "Eu, em minha infância, primeiramente comecei a falar só em mapudungun. Meu pai e minha mãe falavam em mapudungun.")

A filha: "Na infância".

O filho: "Desde o primeiro dia comecei a falar mapudungun. Desde minha infância."

A nora: "Quando nasci, imediatamente me falavam somente em mapudungun.")

⁴(O pai: "Quando tinha 5 anos, morreu minha mãe e eu fui para Santiago. Meu pai me carregava para onde ele ia; ele era um músico cego, tocava a "trutruca" e eu dançava.")

A filha: "No dia em que entrei na escola".

O filho: "Eu tive vários problemas. Adoeci, levaram-me a Santiago. Lá aprendi somente o espanhol. Sofri muito para pedir alimento. Isso aconteceu-me aos 4 ou 5 anos. E quando cheguei em casa tive que começar de novo a aprender o mapudungun."

A nora: "Depois quando fui à escola."

⁵Alterno o uso das palavras 'aquisição' e 'aprendizagem' com um único sentido na análise do questionário.

Para a filha e a nora foi a escola. Nesses contextos, a segunda língua tem possibilidades de predominar na prática, e a primeira língua corre o risco de ser esquecida por desuso, como relata o filho, que teve que reaprender o mapudungun quando voltou para sua casa. Há amplas evidências de que o único lugar de exercício da língua mapuche é o domínio familiar de caráter rural.

Em relação ao uso do mapudungun por parte de cada sujeito com as diferentes pessoas da família, dentro da casa, as respostas indicam que o mapudungun se mantém. De acordo com a manifestação dos adultos, as crianças são expostas a um bilingüismo simultâneo ou precoce. Ou seja, o castelhano aparece junto ao mapudungun na idade de socialização dos filhos no domínio familiar.

O pai: *"Yo en puro mapuche les hablo."*

A filha: *"En castellano. También les hablo en mapuche. Ellos no responden en mapuche, pero me entienden."*

O filho: *"Mapuche y español. Español con los niños para que empiecen a tener un equilibrio, para que no tengan problema como el que tuve yo."*

A nora: *"A Coché en mapuche y castellano."*⁶

O avô concebe que o mapudungun que fala a seus filhos não tem mistura. Possivelmente, sua fala nessa língua esteja refletindo uma auto-avaliação positiva de sua competência lingüística. Os adultos percebem que quando as crianças ouvem o mapudungun, o compreendem mas o falam pouco, enquanto em castelhano elas podem comunicar-se.

É importante assinalar um dado que se obteve sobre a porcentagem de produção de eventos de fala em mapudungun produzidos por duas crianças, que se analisam no capítulo 5, e que, neste momento, pode explicar a percepção dos pais sobre o escasso repertório em mapudungun das crianças. Na contabilidade dos eventos de fala, um dos meninos, Coché, de 3.1 anos, participa em aproximadamente 5% dos eventos de fala, utilizando mapudungun, enquanto, Maño, de 5.8 anos, participa em 20%, desses eventos. Já a porcentagem restante corresponde ao castelhano. Frente a este dado, podemos

⁶(O pai: "Eu lhes falo somente em mapudungun." .

A filha: "Em castelhano. Também lhes falo em mapudungun. Eles não respondem em mapudungun, mas me entendem."

O filho: "Mapudungun e espanhol. Espanhol com as crianças para que elas comecem a ter um equilíbrio, para que não tenham problemas como eu tive."

A nora: "A Coché em mapudungun e castelhano.")

acrescentar, com nossas observações no campo, que o avô se comunica habitualmente em mapudungun com seus netos. A mãe de Maño fala às vezes em mapudungun com seu filho, e a mãe de Coché, esporadicamente. Nisso, possivelmente, influenciou a decisão dos adultos de preparar suas crianças mais novas (como, por exemplo, Coché, de 3.1) para o uso da língua dominante antes de elas ingressarem na escola "castelhanizadora".

A percepção que o avô tem da dificuldade da criança em falar em língua mapuche é assinalada na seguinte resposta:

O pai: *"Yo les hablo en mapuche. Ellos no entienden bien como para hablar en su idioma."*⁷

Segundo o avô, as crianças menores da família compreendem o mapudungun escutado. Essa característica de entender sem falar está marcando o bilingüismo das crianças pré-escolares. Na resposta seguinte, pode-se observar que, com a filha mais velha, Ângela, de 8 anos, seus pais falam a língua mapuche, demonstrando, assim, uma manutenção do mapudungun em nível produtivo⁸. Possivelmente, os adultos concebem que a criança maior já está escolarizada em castelhano e já se sentem liberados da responsabilidade de prepará-la nessa língua em casa. Isso lhes permite falar com ela em língua mapuche, recuperando o aspecto produtivo do mapudungun nessas interações.

O filho: *"A la Angela le hablo en castellano y en mapuche. Le converso en mapuche las costumbres y tradiciones antiguas."*

A nora: *"A la Angela le hablo en mapuche."*⁹

É provável que a filha seja considerada no aspecto produtivo do mapudungun pela função que a mulher projeta como futura mãe. Também se observa nestas respostas uma possível estratégia que os adultos dizem usar para reter o mapudungun nas novas gerações, que consistiria em incorporar o mapudungun à criança depois de ter começado a escola e demonstrado aí que pode se comunicar em castelhano. Com isso, a estratégia

⁷(O pai: "Eu lhes falo em mapudungun. Eles entendem bem, mas não o suficiente para falar como se fosse o seu idioma.")

⁸Na introdução, apresentamos antecedentes deste estudo, em que Ângela participou de práticas em mapudungun baseadas na etnoliteratura mapuche dirigidas por seu pai. Supõe-se que essas práticas ajudaram a menina a conseguir esse bilingüismo que agora apresenta.

⁹(O filho: "À Ângela lhe falo em castelhano e em mapudungun. Converso com ela em mapudungun sobre os costumes e tradições antigas.")

A nora: "À Ângela lhe falo em mapudungun.")

parece consistir primeiramente em socializar a criança em castelhano, preferencialmente durante os primeiros anos de vida, até que vá à escola. Em seguida, depois de dar tempo à criança para integrar-se ao grupo escolar, o adulto passa a interagir com ela em mapudungun, fazendo-a participar como falante da comunidade familiar.

Essa estratégia de manutenção do mapudungun depois de a criança falar castelhano parece ter surgido nos adultos pela avaliação negativa de seu próprio bilingüismo. Assim, consultados sobre se consideravam que o uso constante do mapudungun causava dificuldades no uso do castelhano, suas respostas foram as seguintes:

O pai: *"Si, el castellano se entorpece cuando es aprendido más o menos."*

A filha: *"La gente está hablando en una lengua, la que más se usa y se entorpece con la otra lengua. Por ejemplo, cuando habla mucho castellano, ya no puede hablar muy bien en la lengua mapuche. Y si habla mucho mapuche ya no puede hablar castellano en forma clara. El uso excesivo de una u otra lengua hace que la gente se enrede."*

El hijo: *"Hilvanar las ideas es que me cuesta hasta ahora."*

La nuera: *"Si, porque cuando le preguntan cualquiera cosa se enreda."¹⁰*

Os entrevistados têm uma auto-avaliação negativa sobre seu desempenho como bilingües, que pode dever-se às dificuldades que têm experimentado para falar em mapudungun quando estão expostos por um longo tempo ao castelhano, bem como às dificuldades para expressar-se em castelhano padrão, fatos compreensíveis, dada a enorme diferença estrutural e a distância tipológica que existe entre ambas as línguas. Além disso, pode-se deduzir, pelas respostas, que os sujeitos têm plena consciência da estigmatização de sua variante. Os mapuche camponeses produzem, principalmente, um "castelhano mapuchizado", que apresenta características bastante diferentes do castelhano formal, pela influência do substrato, e que, além disso, marca a identidade lingüística dos falantes com esse grupo social bilingüe mapudungun e castelhano, ao qual pertencem.

¹⁰(O pai: "Sim, o castelhano se torna confuso quando é aprendido mais ou menos.")

A filha: "A gente está falando em uma língua, a que mais se usa e se atrapalha com a outra língua. Por exemplo, quando fala muito castelhano, já não pode falar muito bem na língua mapuche; e se fala muito mapuche já não pode falar em castelhano com clareza. O uso excessivo de uma ou outra língua faz com que a gente se confunda."

O filho: "Alinhavar as idéias é que me é difícil até agora."

A nora: "Sim, porque quando perguntam qualquer coisa a gente se atrapalha.")

A língua que todos os entrevistados dizem usar entre adultos, com seus pais, por exemplo, é o mapudungun. Situação similar ocorre entre marido e mulher, como se pode observar na resposta à pergunta (10) - "Em que idioma fala com seu esposo ou esposa?":

O filho: "*En mapuche*".

A nora: "*En mapuche*".¹¹

Segundo as respostas da família a este questionário, entre adultos, a comunicação se dá em mapudungun. Isso pode significar que as crianças poderiam alcançar a produção em mapudungun se a interação com elas continuasse nessa língua, no domínio familiar, tal como está acontecendo com Ângela.

As respostas formuladas entre as perguntas 3 e 8 nos permitem dizer que os adultos percebem o mapudungun sobrevivendo nas crianças menores apenas em nível de compreensão. Nas mais velhas, que já produzem e, nos próprios adultos, constituindo a língua da comunicação cotidiana.

Os adultos bilíngües da família consideram importante a preservação do mapudungun através da educação, como se pode observar nas respostas às perguntas (9), (10) e (11). Assim, consultados sobre se desejam que o mapudungun seja ensinado nas escolas, eles responderam positivamente apresentando as seguintes justificativas:

El padre: "*Si para que no se pierda la cultura mapuche. Ojalá se enseñara el mapudungun en todas las escuelas hasta en la universidad. Eso es lo que queremos nosotros mantener nuestras raíces, enseñar la cultura*".¹²

A justificativa do pai é da ordem da preservação cultural. Ele tem uma percepção educativa de preservação da língua indígena através de uma educação que chega até aos níveis educacionais superiores, ou seja, a conservação vai além de uma simples modalidade educativa: para que essa língua chegue a ser considerada na universidade, precisa funcionar como língua escrita, ao lado da língua majoritária, com pelo menos algumas características de língua oficial, o que significaria revestir a língua nativa de uso e funções e, portanto, de poderes similares aos da língua dominante.

¹¹(O filho: "Em mapudungun".

A nora: "Em mapudungun.")

¹²O pai: "(...) para que não se perca a cultura mapuche. Oxalá se ensinasse o mapudungun em todas as escolas até a universidade. Isso é o que queremos nós, manter nossas raízes, ensinar a cultura".)

A justificativa do filho mais velho é a seguinte:

O filho: *“Sí, a nivel político educacional, debiera ser una lengua escrita enseñada en el sistema educacional . Ahora enseñan primero lo que no es nuestro, por ejemplo, inglés francés y, ¿por qué no aprender primero de la cultura? Si nosotros aprendiéramos de nuestra cultura misma y después la otra sería formidable”*.¹³

O filho oferece razões políticas, de caráter anticolonialista. Nessas respostas do pai e do filho, existe uma consciência do deslocamento do mapudungun e da cultura mapuche pela língua e cultura dominantes.

Quanto à possibilidade de reciprocidade na aprendizagem, perguntados se queriam que todos os chilenos falassem mapudungun, justificavam esses aspectos propondo uma comunicação intercultural.

O filho: *“Ojalá. Así habría una comunicación entre el pueblo mapuche y no mapuche. Quizás habría mucho mejor entendimiento. Porque resulta que los mapuche tienen sus creencias, sus costumbres, su lengua, sus tradiciones. La gente no mapuche no entiende, no comprende por qué a veces hay choques culturales”*.¹⁴

Esta resposta pode se relacionar com as reflexões existentes sobre a conservação de línguas dominadas, no contexto da sobrevivência das línguas indígenas. Adelaar (1991) nota que para que a língua consiga manter-se é necessária uma mudança drástica de atitude da sociedade nacional de todas as classes sociais, inclusive das próprias comunidades linguísticas que falam a língua nativa. Isso significa, em primeiro lugar, um profundo fortalecimento da identidade étnica entre os falantes dessa língua indígena, acompanhada de tolerância e apoio por parte do governo e da sociedade nacional. Essa atitude por parte da sociedade dominante já começou a ser tomada com a consideração, na lei, das línguas indígenas do país.

¹³(O filho: "(...) ao nível político educacional, deveria ser uma língua escrita, ensinada no sistema educacional. Agora ensinam primeiro isso, que não é nosso, por exemplo, inglês, francês e, por que a gente não aprende primeiro nossa cultura? Seria ótimo se nós aprendêssemos primeiro nossa própria cultura e depois a outra.)

¹⁴(O filho: "(...) Assim teríamos uma comunicação entre o povo mapuche e não-mapuche. Quiçá teríamos muito melhor entendimento. Porque ocorre que os mapuche têm suas crenças, seus costumes, sua língua e suas tradições. A gente não-mapuche não entende, não compreende, porque às vezes há choques culturais".)

Entretanto, nas respostas às perguntas relacionadas à realidade educativa atual, os adultos dessa família indicam não acreditar na possibilidade do ensino do mapudungun e da cultura mapuche como parte de programas de educação bilingüe na escola. Eles propõem uma alternativa educacional em que a família e os anciãos participam na formação das crianças. Com isso, a família mantém seu importante papel na preservação da língua e da cultura. Na pergunta (13), consultados sobre o lugar em que seus filhos poderiam aprender melhor o mapudungun, eles apontam a família, na zona rural, como o espaço mais apropriado, e responsabilizam os adultos mapuche pela aprendizagem do mapudungun pelas novas gerações.

O pai: *"En el campo. Los mayores de edad yo pienso saben de la cultura. Saben las diferencias. Saben como era la antigüedad"*.

O filho: *"No hay colegio que pueda enseñar perfecto el mapuche. Este se imparte en la familia, en equipo familiar. En nuestra casa se hablan los dos idiomas, más mapuche, pero bien. En casa se hace la separación de los dos idiomas tratamos de no mezclar. El colegio bilingüe no está completo. No hay un colegio especializado que yo diga bilingüe, bilingüe. Mejor aprender en la casa, no mezclar las palabras. Se han ido castellanizando algunas palabras incluso en personas con harta edad"*.¹⁵

De acordo com a perspectiva dos sujeitos, o mapudungun deve ser aprendido pelas crianças, sem mistura, quase como um ideal monolingüe, mas a responsabilidade, a depositam na família e não na escola. Se levamos em conta a história das tentativas educacionais (cf. capítulo 3) que mostram as limitações que têm tido as diferentes propostas indigenistas de conservação da língua ao nível educativo, essa avaliação é coerente com os resultados desses fracassados projetos.

A educação desejada pelos adultos deste grupo familiar tem seu início em casa, nas práticas da oralidade entre adultos e crianças. Na perspectiva dos adultos, o ingresso do mapudungun na educação formal estaria relacionado a um desenvolvimento tanto da língua quanto do grupo que a fala, pré-requisitos para qualquer tentativa política que vise

¹⁵(O pai: "No campo. Eu penso que os mais velhos sabem da cultura, sabem as diferenças. Sabem como era a antigüidade".

O filho: " Não há uma escola que possa ensinar perfeitamente o mapudungun. Isso começa na família, em grupo familiar. Em nossa casa falam-se os dois idiomas. Mais mapudungun, porém bem. Em casa fazemos a separação dos dois idiomas, tentamos não misturá-los. A escola bilingüe não está completa. Não há uma escola especializada que a gente diga bilingüe, bilingüe. O melhor é procurar aprender em casa a não misturar as palavras. Algumas pessoas mais velhas estão, inclusive, "castelhanizando" algumas palavras.")

conferir-lhe prestígio e poder suficientes para ser integrada aos currículos da educação oficial do país. Um dos meios necessários para apoiar esse objetivo constitui o conhecimento das atuais características do mapudungun falado em casa, na busca dos elementos sócio-culturais e lingüísticos que servirão como indicadores de subsídios para programas de preservação do mapudungun. Este questionário serve como marco contextualizador das observações e gravações realizadas neste estudo.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresentamos uma análise dos dados relativos à interpretação dos eventos de fala produzidos pelas duas crianças mapuche, Maño e Coché na interação conversacional com os integrantes da família e as deduções a partir de eventos de fala planejados e não planejados. Os dados foram organizados segundo o aparecimento de traços característicos de uma fala própria de crianças bilingües de mapudungun e castelhano.

5.1 Perspectiva geral da análise

O propósito desta análise é examinar as características de uso do mapudungun no repertório verbal das duas crianças mapuche na interação com sua família. Repertório verbal é um conceito dado por Gumperz (1964), o que contém as diversas formas de comunicar mensagens usadas pelos bilingües. O autor concebe a construção de um "repertório" singular das diferentes línguas ou variedades de uma língua que um falante pode usar. No caso de um bilingüe, seu repertório estaria constituído pelos códigos usados na comunidade e relacionados funcionalmente, ou seja, para Gumperz (1964:137), o repertório verbal é *a totalidade das formas lingüísticas regularmente usadas no curso da interação socialmente significativa*¹.

O autor acrescenta que o repertório verbal contém todas as maneiras aceitas para formular mensagens na comunicação do dia-a-dia. A opção está limitada ou condicionada por convenções sociais relacionadas a formas do discurso, como: informal/formal, literário/técnico, ritual e outros.

Como já dissemos no capítulo anterior, a unidade de análise utilizada é a atividade ou evento de fala, conforme definida por Gumperz (1982:166):

¹."the totality of linguistic forms regularly employed in the course of socially significant interaction" (Gumperz, 1964:137).

(...) *um conjunto de relações sociais representadas a partir de um conjunto de esquemas em relação a algum fim comunicativo. A atividade de fala pode ser caracterizada mediante frases descritivas tais como "discussões políticas", "falar sobre o tempo", "contar uma estória a alguém" "dar palestras sobre lingüística". Tais descrições implicam algumas expectativas sobre progressão temática, regras de tomada de turnos, forma e resultado da interação, bem como restrições sobre o conteúdo.*²

Sem dúvida, é a atividade, ou evento de fala, o lugar no qual se efetiva o mapudungun das crianças em diferentes graus, permitindo que o pesquisador possa realizar algumas inferências. Através dessas unidades, tentamos identificar e caracterizar as alternâncias de código produzidas pelas crianças-sujeito nas suas interações com o grupo familiar. Em íntima relação com a alternância, vão-se delineando as funções comunicativas associadas ao uso de cada uma das línguas.

Um dos aspectos relevantes da interação face-a-face entre bilíngües é o uso de alternância de código para manifestar suas intenções comunicativas (cf. Gumperz:1982: 59-60). Para Gumperz, a alternância có dica é definida como: *juxtaposição dentro do mesmo intercâmbio de passagens de fala pertencentes a dois sistemas ou subsistemas gramaticais diferentes*³. Sobre a estrutura da alternância, ele assinala que esta toma freqüentemente "a forma de duas sentenças subseqüentes", "sintagmas conjuntos", "nome-complemento do nome" entre outras construções sintáticas, como acontece nos seguintes exemplos:

Mexicanos profissionais na Califórnia trocando cumprimentos (esp./íngl.)

A. *Well, I'm glad I met you.* (estou contente de ter encontrado você)

B. *Andale pues.* (tudo bem)

Neste intercâmbio, considera-se o par adjacente como a unidade interacional total, sendo que, na segunda interação, aparece a alternância em espanhol. Esta pode aparecer no interior de uma mesma sentença, como no seguinte exemplo:

²"A speech activity is a set of social relationships enacted about a set of schemata in relation to some communicative goal. Speech activity can be characterized through descriptive phrases such as "discussing politics", "chatting about de weather," "telling a story to someone," and "lecturing about lingüistics". Such descriptions imply certain expectations about thematic progression, turn taking rules, form, and outcome of the interaction, as well as constraints on content." (Gumperz, 1982:166)

³Gumperz, (1982:59) "Conversational code switching can be defined as juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems or subsystems.

Those are friends from México que tienen chamaquitos.

(Estes são amigos do México que têm crianças)

A alternância de código na conversação entre bilíngües pode constituir estratégias usadas com o propósito de mostrar intenções comunicativas significativas para eles mesmos; por isso, o autor alerta que *"o processo pelo qual o significado é expresso deve ser estudado em termos das inter-relações estilísticas de sentenças ou frases no interior das passagens como um todo, não em termos da estrutura interna de sentenças particulares"* (Gumperz, 1982:72)⁴. Isso requer, além de conhecimento, sensibilidade para interpretar os sentidos que vão adquirindo as passagens de fala com alternância produzidas pelas crianças na interação e a contínua ajuda dos juízos dos participantes adultos nos eventos de fala produzidos.

Para a incorporação do conflito diglósico na escolha entre línguas socialmente determinadas e não apenas motivadas pelas intenções comunicativas dos falantes em interação, recorreremos à argumentação teórica de Martin Jones (1989), quando afirma que o bilíngüe nessa situação pode usar recursos comunicativos socialmente determinados, combinando, de modo criativo, um e outro código e deslocando-se de um código para outro. Como assinalamos no item 1.3, esses deslocamentos são evidenciados nas alternâncias de código para o mapudungun e, mais explicitamente, nas transferências do mapudungun no espanhol (o que ocorre, por exemplo, com o "castelhano mapuchizado").

Juntamente com os aportes de Martin Jones e Gumperz, consideramos as funções que predominam nos eventos de fala da criança. As argumentações de Halliday (1973: 105-107) a respeito são apropriadas para realizar uma aproximação às funções.

O autor propõe uma divisão das funções da linguagem em "interpessoal", "ideacional" e "textual". Na função interpessoal, segundo o autor, *o falante está usando a linguagem com o sentido de sua própria intromissão no evento de fala: a expressão de seus comentários, suas avaliações e atitudes, e também dos relacionamentos que ele estabelece entre si e o ouvinte - em particular o papel da comunicação que ele adota para informar, perguntar, cumprimentar, persuadir e coisas parecidas.*⁵

⁴Gumperz, (1982:72): "The process by which meaning is conveyed must be in terms of the stylistic interrelationships of sentence or phrases within the passagens as a whole not in terms of the internal structure of particular sentences".

⁵"(...) the speaker is using language as the means of his own intrusion into the speech event: the expression of his coments, his attitudes and evaluations, and also of the relationship that he sets up between and the listener-in particular, the communication role that he adopts, of informing, questioning, greeting, persuading and the like" (Halliday,1973:106).

Sobre a função ideacional, o autor diz que *a linguagem serve para a expressão de conteúdo: tem uma representação ou, como eu preferiria chamá-la, uma função ideacional*⁶. O autor salienta o aspecto que se relaciona com a experiência. Assim, ele continua: (...) *é através desta função que o falante ou escritor incorpora na linguagem sua experiência dos fenômenos do mundo real, e isto inclui sua experiência do mundo interno de sua própria consciência, suas reações, cognições e percepções, e também seus atos lingüísticos de falar e compreender.*⁷

A respeito da função textual, o autor assinala que ela *está relacionada com a criação de texto. (...) É através desta função que a linguagem faz relações consigo mesma e com a situação; e o discurso chega a ser possível, porque o falante ou escritor pode produzir um texto e o ouvinte ou leitor pode reconhecê-lo. Um texto é uma unidade operacional de linguagem, como uma sentença é uma unidade sintática; pode ser falado ou escrito, longo ou curto; e inclui como uma instância especial um texto literário.*⁸

Em suma, neste estudo utilizam-se os conceitos relacionados com a alternância de código e com as funções que predominam nas situações de uso do mapudungun por duas crianças mapuche, que surgem nos eventos de fala, quando elas participam das interações conversacionais com sua família.

5.2 Perspectiva do contínuo na análise

As modalidades de uso do mapudungun pelas crianças bilingües, como já citamos na metodologia, podem ser caracterizadas por um *contínuo* que se estende da compreensão à produção dessa língua. Em tal gradação, é possível reconhecer pontos que marcam um grau de conhecimento do mapudungun que a criança manifesta em sua fala, às vezes com alternâncias de código em espanhol, às vezes sem alternância, ou seja,

⁶"(...) language serves for an expression of content: it has a representational, or, as I would prefer to call it, an IDEATIONAL function" (Halliday, 1973:105)

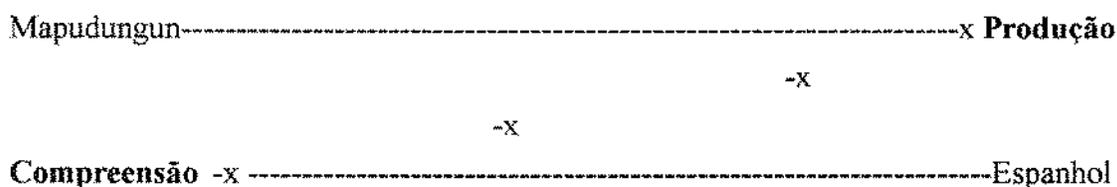
⁷"(...) is through this function that the speaker or writer embodies in language his experience of the phenomena of real world; and this includes his experience of the internal world of his own consciousness: his reactions, cognitions and perceptions, and his linguistic acts of speaking and understanding". (Halliday, 1973:106).

⁸ "(...) it is concerned with the creation of the text (...) It is through this function that language makes links with itself and with that situation; and discourse becomes possible, because the speaker or writer can produce a text and the listener or reader can recognize one. A TEXT is an operational unit of language, as a sentence is a syntactic unit; it may be spoken or written, long or short; and it includes as a special instance a literary text"(Halliday, 1973:107).

produzindo só mapudungun. Essa fala oscilante da criança, com ou sem alternância para o espanhol, definem-na como criança bilingüe.

Dentro do *contínuo* podemos reconhecer quatro tipos de formas de participação da criança no conhecimento da língua mapuche. Tomando-se a compreensão e a produção como extremidades do *contínuo*, pode-se dizer que a participação mais próxima da compreensão caracteriza-se pela existência de alternância de código entre mapudungun e espanhol interturnos, ou seja, em um diálogo, um dos interlocutores fala em mapudungun, o outro (a criança), em espanhol. Distanciando-se um pouco da extremidade "compreensão", haveria um segundo ponto, ou zona intermediária, em que a alternância entre espanhol e mapudungun se manifesta na fala da criança pela combinação de radicais do mapudungun com sufixos do espanhol; a alternância espanhol e mapudungun continua sendo verificada, mas acontece no interior de palavra (radical+sufixo)⁹ ou de sintagma¹⁰ (adjetivo+substantivo) do mapudungun, combinados com o espanhol. No ponto mais próximo à extremidade de produção, a criança realiza alternância entre o espanhol e mapudungun, de forma que, em um diálogo, um dos interlocutores fala em espanhol e o outro (a criança), em mapudungun, com sentenças estruturadas nesta língua. Finalmente, um último ponto é marcado pela produção exclusiva do mapudungun.

Podemos representar o *contínuo* da gradação da seguinte maneira:



Relacionando-se as duas extremidades da gradação (a partir da compreensão) à zona intermediária, com alternâncias códicas, e a produção em mapudungun às funções da comunicação postuladas por Halliday (1973), pode-se inferir a função que estaria marcando predominantemente cada ponto desse *contínuo*.

⁹A palavra é a unidade da gramática tradicional. A palavra contém a distinção entre morfologia e sintaxe. A morfologia ocupa-se da estrutura interna das palavras e a sintaxe das regras de combinação que dão lugar às orações. Na perspectiva etimológica, a morfologia constitui o estudo das formas e a sintaxe a teoria de pôr em relação. Neste trabalho, considero a palavra na ótica da morfologia e da sintaxe. Assim, por "palavra" compreendo tanto a "forma" interna quanto a "relação", segundo os contextos em que apareça (cf. Lyons, 1981).

¹⁰ Sintagma corresponde aqui a duas palavras produzidas juntas e na mesma ordem na fala da criança (cf. Lyons, 1981).

Para analisar os dados, organizamos os mesmos de acordo com o lugar que a produção da criança ocupava, no *continuo* segundo os pontos descritos acima. Consideramos, além disso, a ocorrência predominante da função textual nos dados, função essa que será abordada como um tema no final da análise.

5.2.1 A Compreensão

Nos eventos de fala em que a criança mostra estar compreendendo o mapudungun, encontramos a seguinte interação: os adultos iniciam com a criança uma conversação em mapudungun, mas ela responde em castelhano, produzindo uma alternância de código na interação, como se pode observar nos exemplos (1), (2) e (3)¹¹.

(1) Cuidado dos patinhos.¹²

1.FR: *Pekunumenge pichike patu.*

2.MA: *No, no están.*¹³

Neste caso, o elemento que permite dizer que a criança está compreendendo a mensagem é a coesão dada pelo morfema de pluralidade (-n) do verbo em castelhano *están*, que retoma o referente plural mencionado pela mãe em mapudungun, *pichike patu*, em que *pichi* significa pequeno; *ke* é morfema de pluralidade e *patu* é o pato.¹⁴ Ou seja, o verbo no plural na fala do menino remete ao sinal de pluralidade *ke* do mapudungun expresso pela mãe.

(2) Hora de levantar-se.

1.FR: *Ule puliwen witrayayü.*

2.MA: *Ya.*

¹¹Reproduzimos no texto os dados conforme registrados no original; a tradução portuguesa é apresentada na nota de rodapé correspondente. A fala infantil se manifesta pelo uso de: /y/ por /r/ ; /l/ por /y/; /t/ por /s/ ; /k/ por /x/. Por exemplo: *tilla* por *silla*, *yío* por *rio*, *Kuan* por *Juan*, *alá* por *allá*. A fala em mapudungun produzida pela criança é salientada em negrito. Os participantes têm as seguintes convenções: FR, mãe de Maño. MA, Maño, criança-sujeito do estudo. MT, mãe de Coché. CO, Coché, criança sujeito. AB, avô. TO, Toti, irmão de Maño e primo de Coché. AN, Ângela, irmã de Coché, prima de Maño.

¹² Logo depois do número do evento de fala, assinalo a situação em que ocorreu.

¹³(1) (FR: veja agora os patinhos.

MA: não, não estão)

¹⁴Neste trabalho, considero somente as evidências verbais e não as gestuais ou corporais.

3.FR: *¿Chem hora*¹⁵ *witrayayu?*

4.MA: *A las once.*

5.FR: *A las once de la mañana.*¹⁶

Há uma alternância de código produzida pela criança usando o castelhano em cada um de seus turnos. As respostas do menino são coerentes com as perguntas da mãe; suas intervenções na interação fazem sentido. Isso fica claro quando a mãe lhe pergunta a hora em que os dois se levantarão e ele dá uma hora específica.

Em outro caso, esse mesmo esquema de uso em que o adulto fala em mapudungun e a criança responde em castelhano foi observado, logo depois de escutar um conto relatado pelo avô aos seus netos. Esses relatos tinham sido propostos como atividade planejada para coletar dados.

(3) Conversação sobre o conto.

1. AB: *¿Epew kimimikay?*

2. CO: *No, no.*

3. AB: *Mapuche dungun kimaymün*

4. CO: *Yo no escuché.*

5. AB: *Alkülaymianfe.*

6. CO: *No escuché*¹⁷

A alternância de código para o espanhol nas respostas da criança, estabelecendo elos coesivos com a pergunta em mapudungun formulada pelo avô, permitem defini-la como bilíngüe no *contínuo* de bilingüismo deste trabalho. Nessa criança, o bilingüismo manifesta-se através de uma reconstrução do sentido de cada enunciado ouvido no mapudungun e respondido em espanhol na interação.

¹⁵ "Hora" é um empréstimo do espanhol antigo.

¹⁶(2)(FR: Amanhã nos levantaremos os dois

MA: Sim

FR: A que horas nos levantaremos?

MA: Às onze

FR: Às onze da manhã.)

¹⁷ (3) (AB: *¿Sabes o conto?*

CO: Não, não.

AB: Língua mapuche tem que saber.

CO: Eu não escutei.

AB: Não escutou

CO: Não escutei.)

Nos três primeiros exemplos, o menino usa a linguagem inserindo a marca de sua pessoal intromissão em cada atividade de fala. A produção com comentários, sua atitude e as relações que ele faz dele mesmo e do destinatário são de caráter próprio. Devido à singularidade tão particular desses eventos de fala, em que a criança se recusa a ir cuidar dos patinhos (no exemplo 1); combina a hora de se levantar com sua mãe (no caso 2) e nega entender o relato do avô em mapudungun, no caso 3, é a função interpessoal a preponderante.

Segundo o conhecimento e efetivação que demonstra em cada língua, a criança pode transitar por pontos do *contínuo* bilíngüe, seja falando somente uma língua e compreendendo a outra, seja manifestando diferentes tipos de alternâncias ou falando as duas. Este conceito é diferente do bilingüismo definido na perspectiva individual apontada no capítulo 1, a qual contém um eixo fixo com dois pólos: o bilíngüe equilibrado e o bilíngüe passivo. Nessa perspectiva, não é tão fácil definir a criança mapuche como bilíngüe. Neste estudo, pelo contrário, o bilíngüe que compreende o mapudungun e fala espanhol não é passivo, pois, para compreender tal língua, o bilíngüe precisa realizar um trabalho lingüístico constante de conhecimento do mapudungun, que abrange sua estrutura e seu conteúdo.

5.2.2 As Alternâncias de código

Nesta parte, apresentamos as produções com elementos lingüísticos em mapudungun, correspondentes a um ponto do contínuo já na direção de produção, com especial atenção à alternância espanhol/mapudungun entre palavra e/ou sintagma¹⁸. O exemplo (4) mostra as tentativas da criança em produzir uma forma verbal em mapudungun na interação com sua mãe. Observa-se nessas produções uma estratégia de integração desses elementos lingüísticos em mapudungun com o espanhol em um mesmo turno, sendo também a função interpessoal a que predomina.

(4) A criança rejeita o leite.

1.FR: *Lichituayu.*

2.MA: *¿Ah?*

3.FR: *Lichituayu ula Manuel.*

¹⁸A alternância com raiz de mapudungun e morfema em espanhol, intra-palavra, aparece nos casos do aspecto 5.3 desta análise.

4.MA: ¿Ah?

5.FR: ¿Lichituayu ula?

6.MA: ¿Lete tá?

7.FR: No, no hay ná parece.

8.MA: **Letela**

9.FR: No hay, ná, ja, ja.

10.MA ;**Letela!**

11.FR: *Ya ligerito voy a hacer, Manuel.*¹⁹

Encontramos, no turno 8, em que a criança diz: **letela=leite não**, o início da construção de uma forma verbal formada por leite=leche, antigo empréstimo do espanhol e a negação do sistema do mapudungun **la=não**. Na estrutura dessa língua, a negação **la** deve ser inserida dentro de uma forma verbal, e não acompanhando o nome, como faz a criança. Em mapudungun, a forma canônica seria: 'lechingelay'=leche no hay (não tem leite). Na montagem criada pelo menino, observa-se uma omissão do verbo, mas, seguindo a forma aglutinada do mapudungun, com essa forma verbal a criança se recusa a tomar essa bebida, da qual não gosta. O exemplo demonstra também o caráter permissivo dos adultos no sentido de que são tolerantes frente aos desejos da criança, o que caracteriza um estilo da socialização da criança na cultura mapuche, segundo Bragg (1984), quando detectou que os pais “pewenche” têm infinita paciência com as crianças²⁰.

Dando continuidade, mostraremos um exemplo em que a criança começa repetindo de forma similar uma palavra em mapudungun dita pela mãe. Em seguida, reitera a palavra três vezes, inserida em sentenças do espanhol, estabelecendo combinações, em uma alternância códica tal que, em cada oportunidade, a palavra em

¹⁹(4) (FR: Vamos tomar leite.

MA: Ahn?

FR: Vamos tomar leite agora, Manuel.

MA: Ahn?

FR: Bebamos leite?

MA: Leite tem?

FR: Não, não tem.

MA: Leite não.

FR: Não tem nada, há,há. (a mãe ri)

MA: Leite não.

FR: Já vou fazer.)

²⁰Esse estilo permissivo de socialização difere do observado na escola, onde a criança é mais coibida pela autoridade do professor.

mapudungun concorda com o texto em espanhol que o menino vai produzindo. Vejamos o exemplo (5).

(5) Hora de levantar-se.

1.FR: *Witrance Manuel.*

2.MA: *Witrance yaio. Levantemo con mi yaio.*

Vamo levantal ¿ya yaio?, witrance, witrance.

¿La yaio también se va a levantar? Ya yaio, levante.

3.FR: *Maño une witrance eyi.*

4.MA: *Mami yo voy a estar con la yaio en tilla, ¿ya?*

5.FR: *Ya.*²¹

A forma verbal no imperativo do mapudungun *witrance*, 'levante-se', concorda em número com o sujeito 'rádio', em cada oportunidade em que aparece. A criança personifica o rádio e, com isso, consegue subverter a ordem da mãe.²²

No exemplo seguinte, a criança inicia o diálogo produzindo uma alternância de verbo em mapudungun+verbo e seu complemento direto, em espanhol, em uma mesma elocução, ou turno de fala. O fim dessa produção é de caráter interpessoal: a criança tenta persuadir a mãe a se levantar. A reiteração de *witrance* segue integrada coerentemente no espanhol como palavra fixa. Observemos o exemplo.

(6) Na hora de levantar-se.

6.MA: *Witrance tá iciendo la yaio.*

7.FR: *¡Ah! witrance tá diciendo la yaio.*

8.MA: *Táigamelo mi yaio.*

²¹(5) (FR: Levante-se Manuel.

MA: Levante-se rádio. Levantemos-nos com meu rádio. Vamos nos levantar, né, rádio? levante-se, levante-se. O rádio também vai se levantar? Vai rádio, levante-se.

FR: Maño, primeiro levante-se você.

MA: Mãe, eu estarei com o rádio na cadeira, né?

FR: Sim.)

²² Cf. Cláudia de Lemos (1977) e Grosjean (1982). Lemos (op.cit.:3) assinala que um dos interesses dos jogos sociais consiste em serem eles governados por regras, e diz: "Na medida em que o domínio dessas regras pelas crianças representa a construção gradual de expectativas acerca do comportamento de seu "interlocutor", assim como o das expectativas de seu interlocutor acerca dela própria, é que se têm considerado esses esquemas de interação como constitutivos do processo de aquisição de um modelo conversacional". Por outro lado, Grosjean (1982) assinala que assim como as crianças monolíngües jogam com a língua para fazer palavras, rimar, inventando novas palavras, ou usando certas palavras em contextos inapropriados, também as crianças bilíngües jogam com as duas línguas.

9.FR: *Está muy pesá.*

10.MA: *Ati ta muy petáo, mami. Mami levántate.*

11.FR: *¡Ay Manuel !, espérate, esperange.*²³

Neste exemplo, continua a estrutura em imperativo da forma verbal em mapudungun, concordando com o sujeito. A criança, através da forma do imperativo, manda a mãe se levantar em forma indireta, usando imaginativamente a voz do rádio, que ordena, em lugar de sua própria voz, tentando, com isso, conseguir uma resposta positiva da mãe.

No exemplo seguinte, o menino usa um sintagma construído com adjetivo+substantivo, seguindo em sua construção as regras do mapudungun, mas esse sintagma é inserido em sentenças do espanhol.

(7) Hora da refeição da tarde.

1.MA: *Voy a ir a ucai **winka kofke** yo.*

*Pobre mi mamita, no le dejé ningún poquito de **winka pan**.*

No está.

2.FR: *Acá tiene.*

3.MA: *¿Adónde encontraste **winka pan**?*

4.FR: *La tía Julia la trajo.*²⁴

A tradução do sintagma em mapudungun é a seguinte: ***Winka kofke***=chileno pão. Na tradução livre seria "pão de padaria", "não feito em casa". Esse bloco tem a forma sintática do mapudungun, de adjetivo antes do substantivo, (ou seja: 'chileno pão'); diferente da estrutura do castelhano padrão. No mesmo turno 1, a criança usa: ***winka kofke*** e também ***winka*** pão. Esta última forma usa só a palavra *winka*, em mapudungun,

²³(6) (MA: levante-se, está dizendo o rádio.

FR : A. Levante-se, está dizendo o rádio.

MA: traga-me meu rádio.

FR: Está muito pesado.

MA: Assim está muito pesado mãe. Mãe, levante-se.

FR: Manuel!, espera, espera.) (A forma verbal *esperange*, usada aqui, está formada pela raiz em espanhol=*espera* e a terminação em imperativo de mapudungun=*nge*.)

²⁴(7) (MA: Vou pegar pão de padaria. Coitada de minha mãe, não lhe deixei nem um pouco de pão de padaria. Não tem mais.

FR: Tem aqui.

MA: Onde encontrou pão de padaria?

FR: A tia Júlia o trouxe)

e pão, em espanhol. Ela mantém a estrutura de adjetivo antes do substantivo, correspondente à regência da sintaxe da língua mapuche. A contínua emergência desse sintagma dentro do espanhol faz com que esse sintagma pareça um elemento estanque. Essas produções têm características de uma combinação lingüística com o espanhol, e, por enquanto, parecem não progredir na língua mapuche.

Em todos os casos discutidos, a criança utiliza o mapudungun como elemento "atenuador"²⁵ na interação, e essa estratégia vai marcando sua forma pessoal de pedir, persuadir ou mandar. Em relação ao exemplo (4), pode-se dizer que a criança consegue liberar-se da ordem de tomar leite dada pela mãe, construindo uma expressão em mapudungun; no caso (5) obedece, no tempo em que ele determina a ordem em mapudungun dada pela mãe, recorrendo à mesma forma verbal combinada com figuras de linguagem em espanhol. No exemplo (6), a criança manda a mãe levantar-se - no modo imperativo do mapudungun, sem, porém, ser originalmente uma forma de ordem -; no exemplo 7, o emissor solicita pão de uma maneira indireta e o destinatário o dá, ou seja, responde positivamente a essa modalidade especial de pedido.

O emprego da palavra *witränge* e o sintagma *winka kofke*, ambos com tendência a produções fixas na fala da criança, podem ser talvez explicados como devido ao uso reduzido do mapudungun pelos adultos no ensino das atividades cotidianas a seus filhos. Como foi apresentado no capítulo 4, os adultos estão mais preocupados em dar demonstrações dessas atividades, para que a criança as observe até aprender, do que em produzir instruções verbais na língua mapuche. Talvez essas expressões estanques na fala estejam refletindo a escassa interação verbal entre adulto e criança nesse processo de socialização. Entretanto, é importante ressaltar que essa fala, vista como repertório verbal de criança bilíngüe, mostra suas estratégias comunicativas mediante as quais veicula sua identidade lingüística, combinando ambas as línguas.

5.2.3 Em Direção à produção exclusiva em mapudungun

A produção em mapudungun constitui um dos momentos em que esse idioma se acrescenta à fala da criança, deslocando o espanhol. Essa constitui uma das fases altas da

²⁵Cf. Margaret Rosa (1992:8). Para a autora a relevância interacional que determina o emprego de uma estratégia específica de "aliviadores" ou atenuadores é a mútua preservação da face (eu individual) dos interlocutores. A autora define os procedimentos de atenuação como: "recursos destinados à preservação da face numa interação verbal."

gradação, pois a criança alterna para o mapudungun e, com isso, mostra-se como falante dessa língua. A criança constrói, em mapudungun, quase a totalidade da elocução.

No caso que se apresenta a seguir predomina a função interpessoal, sendo possível observar vestígios de produção em mapudungun na fala da criança:

(8) Hora de deitar-se.

1.FR: ¿Tiene sueño Manuel? Kūpaumawimi.

2.MA: *Kudupuayu müten.*

3.FR: *Vamos acostarnos.*

4.MA: *Dewi.*²⁶

A criança produz uma alternância de código para o mapudungun como resposta à pergunta da mãe, formulada em uma justaposição de espanhol e língua mapuche: Kūpaumaw= querer dormir, imi=segunda pessoa singular. A resposta de Maño é formada por uma sentença com um outro verbo e seu complemento. O verbo tem o semantema: *kudu*= deitar, *pu*= lugar; o morfema *-a*= tempo futuro e o morfema *-yu*= pessoa dual (eu e você). Isso complementa-se com *müten*=samente. No turno 4 a criança diz *dewi*= acabou.

Parece então que é na intimidade que aparece a fala da criança em mapudungun com maior fluência e sem alternância com o castelhano.

No próximo exemplo, a criança inicia sua fala em mapudungun na expectativa de tomar mate, sua bebida predileta. Em sua fala, sobressai no momento a função ideacional, pois tomar mate faz parte de sua experiência (é parte do costume familiar camponês mapuche e acontece por ocasião da refeição da tarde, quando a família se reúne depois do trabalho).

(9) Hora da refeição.

1.MA: *Matetuaiñ*

2.FR: *Matetuaiñ.*

3.MA: *Ya, ya escucha.*

4.FR: *Une kufūmaiñ ko müchawüla.*

²⁶(8) (FR: Está com sono Manuel? Quer dormir.

MA: Vamos nos deitar só nós dois.

FR: Vamos.

MA: O dia terminou.

5.MA: *Müchawüla, ta.*²⁷

6.MA: *¿Matetuayu? May müchay müten.*

7.FR: *¿Arem neymi ko kay?*

8.MA: *No.*

9.FR: *¿Chemew matetuaiñ?*

10.MA: *En tu poto.*²⁸

No turno 1, a criança inicia a conversação em mapudungun com uma forma verbal que provém de um antigo empréstimo do espanhol: *mate*. O verbo tem o semantema=*matetu*, tomar mate; o morfema *a*= tempo futuro; o morfema *ñ*= primeira pessoa plural. Toda a flexão verbal é própria do mapudungun. No turno 5, a criança continua em mapudungun, logo depois de sua mãe: *Müchawüla*= daqui a pouco, expressão adverbial acompanhada de *ta*= elemento verbal que dá tonalidade à expressão.

No turno 6, a criança usa o verbo na segunda pessoa dual *matetuayu*, *matetu*=tomar mate, *a*= morfema de futuro, *yu*= pessoa dual (os dois). Nesse turno, a criança também constrói coerentemente o complemento do verbo, *may*=sim, *müchay*= rápido, *müten*=samente (sim, só que de pressa).

Nos exemplos 8 e 9, observa-se uma intervenção do falante convidando o ouvinte a realizar alguma atividade em conjunto. No exemplo 8 - dormir juntos e, no caso 9 - tomar mate juntos. Nas formas verbais, aparece o pronome pessoal dual que inclui tanto a primeira como a segunda pessoa no diálogo, para apontar o eu e você, fixada pelo morfema *-uyu* (cf. Salas 1992b). Esse morfema ocorre em tais exemplos, nos quais se nota o desejo do falante de persuadir o ouvinte a aceitar seu convite, o que parece ser o ponto de ligação dessas interações.

Nos exemplos apresentados a seguir, aparece o tópico animais, propriedade das crianças e de cujo cuidado elas são encarregadas.

²⁷(9) (MA: Vamos tomar mate.

FR: Vamos tomar mate.

MA: Hei, hei, escuta.

FR: Primeiro aqueceremos água, daqui a pouco

MA: Está certo, daqui a pouco.)

²⁸(Continuação) (MA: Vamos tomar mate? Sim, daqui a pouco..

FR: Tem água quente?

MA: Não

FR: Em que tomaremos mate?

MA: Em teu bumbum)

(10) Cuidado de animais.

1.FR: *¿Chew müley kullin?*

2.MA: *En el monterrey.*

3.FR: *¿Monterrey? Chew müley fey*

4.MA: *Alto. ¿Pichike patu kay tukutuymi?* ²⁹

No turno 4, observa-se uma alternância na inserção do mapudungun. A criança usa a expressão (já explicada no exemplo (1)): *pichike patu*, complementada pela expressão *kay*= (possível tradução: pois) que dá tonalidade rítmica à fala, e ainda pelo verbo cujo semantema é: *tukut*=encerrar; o morfema *u*= tempo passado; e, por último, o morfema *ymi*= segunda pessoa do singular.

(11) Propriedade de animais da criança.

1.MA: *¿Tunten achawall nien iñche?*

2.FR: *Kayu.*

3.MA: *Kayu.* ³⁰

Maño inicia o diálogo em mapudungun e mantém o mesmo código no turno 3. Todo o evento está nessa língua. Trata-se de uma pergunta perfeitamente estruturada na língua mapuche: *tunten achawall*=objeto direto (quantos pintinhos); *nien iñche*=verbo+sujeito (tenho eu).

Nos eventos em 10 e 11, o emissor expressa um conhecimento de mundo do já experienciado, especificamente o relativo à responsabilidade que a criança adquire já nessa idade sobre a posse e o cuidado das aves e animais pequenos. Mediante a pergunta, no caso 11 o menino pede informação sobre as aves que lhe pertencem e sobre as quais ele pode dispor para interesses próprios. Todo o significado vivenciado por ele, como membro de uma comunidade, está inserido nessa pergunta, e salientado pela expressão precisa de seu eu (*iñché*) no fim dela.

²⁹(10) (FR: Onde estão os animais?

MA: No monterrei.

FR: Monterrei? Onde fica isso.

MA: Alto. Mas você não dexou os patinhos no quintal fechado?)

³⁰(11) (MA: Quantos pintinhos tenho?

FR: seis

MA: seis)

Nesta produção, predomina a função ideacional. Através dessa função, o falante inclui na linguagem sua experiência do mundo real, suas reações, cognições e percepções (cf. Halliday, 1973). De fato, uma parte integrante dos eventos de fala traduz a experiência cultural da criança, no que diz respeito ao cuidado com os animais, sendo a mesma frequentemente expressa em mapudungun.

Interpretando-se o domínio da função ideacional, nos exemplos, podemos relacionar esse domínio com o aspecto cultural específico da posse de animais. Como observamos nos exemplos, tal aspecto é expresso em sentenças da língua mapuche; por isso, é razoável afirmar que através dessas relações o falante reafirma sua identidade lingüística com o mapudungun.

5.3 A Emergência do narrador bicultural

Tanto relatar *epew* e *nitram* quanto cantar *uil* correspondem a atividades inseridas atualmente na cultura mapuche. Gumperz, (1982) sustenta que, na interação, põem-se em movimento as diferentes formas e funções dos padrões lingüísticos dos participantes, bem como seu conhecimento e visão de mundo baseada no fundo cultural (*background*), o qual apresenta-se na interação segundo o tema, a situação ou contexto.

É importante salientar que o fundo cultural das crianças-sujeito deste trabalho está composto pelo conhecimento outorgado tanto pela cultura mapuche quanto pela cultura não-mapuche. A função textual está relacionada com a criação de texto que pode conter instâncias literárias³¹. Os adultos contam contos e cantam canções às crianças. Essas práticas fazem parte de uma modalidade cultural para socializar às crianças e incorporá-las à cultura mapuche. As crianças-sujeito deste estudo, quando escutam contos, criam textos com características de etnoliteratura mapuche (ver capítulo II), principalmente em situações em que os relatos são contados pelo avô e em contextos conversacionais com a mãe. Na perspectiva dos padrões lingüísticos, as crianças-sujeito combinam o espanhol e o mapudungun.

Dentro da gradação do *contínuo* do mapudungun, entre as extremidades “compreensão” e “produção”, dá-se também alternância de código na interlocução, na extremidade “compreensão”. Na zona intermediária, surge a alternância de formação

³¹Como já foi apontado neste mesmo capítulo, é através desta função que o falante consegue produzir um texto considerado como uma unidade de linguagem e que inclui um texto literário (cf. Halliday, 1973).

interna da palavra (intra-palavra) e, na extremidade “produção”, são produzidas interpretações de cantigas exclusivamente em mapudungun.

No relato de "A raposa e o galo", narrado pelo avô, a criança consegue captar um aspecto dessa narração para vinculá-lo a um acontecimento imaginário de seu próprio personagem: o javali. No texto relatado pelo avô, desenvolve-se a trama de como a raposa e o galo chegaram a ser compadres e da maneira como a raposa conseguiu tirar de sua casa a galinha, sua comadre, e todos os pintinhos, seus afilhados, para degolá-los e comê-los. O relato chega a seu clímax quando a raposa tenta fazer o mesmo com o galo. Nesta parte da narração, Coché introduz seu personagem, o javali ³², no lugar da raposa. Vejamos o texto da conversa de Coché com seu primo Toti sobre um javali, quando o avô estava relatando o conto "A raposa e o galo".

(12) Texto introduzido por Coché.

1.AB: *nürumefi*

fey peltukumufi

fey pichi kutrantulen kompadre

pichi neyümneen, pi

2.CO: *Y el mio, ¿lo llevará el jabali?*

3.TO: *Si.*³³

O diálogo de Coché com seu primo contém elementos coesivos que se referem a uma comparação do javali com o galo. A conversa surge no momento climático do conto

³²A recepção do relato dos contos teve interferência, desde o início, de histórias sobre o javali, que Coché gostava de escutar nessa época. Procurei informação na família sobre esses relatos. O avô contou que, nesse tempo, ele foi tocar instrumentos musicais na cordilheira da décima região, em "Pirihueico", contratado por jornalistas ingleses, interessados em fazer vídeos ecológicos. Para ele, foi muito significativo saber que ali ainda existiam javalis. Ele contou aos adultos e às crianças da família que pôde observar, do alto dessa cordilheira, lugares onde os javalis dormiam. Também teve a oportunidade de conversar com os camponeses do lugar. Eles comentavam sobre a voracidade desse animal e a necessidade de tomar todos os cuidados possíveis para não ser atacado por eles. Por sua vez, a mãe de Coché disse-nos que ela e o menino viram na televisão um programa de caça aos javalis, que terminava com um churrasco do animal caçado. Também em casa, eles tinham um porco com focinho alargado, que eles batizaram como "porco Javali". A isto somava-se a contínua observação do menino de uma imagem de javali que estava em um livro de primeiro grau, que circulava na casa.

³³(12) (AB: De repente o tomou
então o tomou pelo pescoço
então me dói um pouco, compadre,
Me solte um pouco, disse

CO: E o meu, o javali o levará?

TO: Sim.)

relatado pelo avô, em que a raposa tenta levar o galo para comê-lo, segurando-o em seu focinho.

Na narração do avô, a criança produz uma fala paralela, introduzindo-se como narrador do começo de sua própria estória, dirigida a seu primo Toti. O menino emprega uma referência de tipo demonstrativa, no turno 2: "*el mio*": (o meu), cujo referido é "o galo", do turno 1, que aparece como *fi=(o)*, em *nurimefi*: (de repente, *o* tomou); e em *peltukumifi*: (*o* tomou do pescoço). Essa referência é ampliada em seguida com a pergunta: *¿Lo llevará el jabali?* (o javali *o* levará?), em que compara o galo levado pela raposa àquele levado pelo javali. Assim, o galo é capturado pelo javali na estória criada por Coché, da mesma forma que o galo é levado pela raposa no relato do avô.

Escutar essa narração serve de base para Coché criar, em castelhano, rudimentos de um texto próprio, introduzido como "colagem" nesse relato. A "colagem", segundo Perroni (1992), corresponde à incorporação, sem aviso, de estórias conhecidas. Neste caso, a estória em processo de criação não é conhecida em sua totalidade, mas é introduzida sem cerimônias no contexto da narração maior relatada pelo avô. Aparece, por sua vez, o recurso, empregado pelas crianças, de trazer para o presente lembranças de relatos escutados e não totalmente elaborados.

No próximo exemplo, aparece outra amostra dessa "colagem", também produzida em fala paralela ao relato do conto. Ela surge quando, na estória, o galo consegue livrar-se do focinho da raposa e subir em uma árvore, de onde observa a raposa, que fica desorientada esperando recuperar sua presa. Nessa circunstância, a personagem criada pela criança vai embora.

(13) Continuação da "colagem" de Coché sobre o javali no relato do avô.

4.AB: *Fey femlu wemu mülepuy*

ngüneduamnefi chi ngürü

5.CO: *El jabali se fue.*³⁴

O texto ouvido em mapudungun é usado pelo menino como um meio para criar outro texto, mas em castelhano. Na perspectiva da gradação do *continuo* do mapudungun entre duas extremidades, essa colagem, com alternância para o espanhol, demonstra que a criança compreende a língua mapuche.

³⁴(AB: Depois de ter voado, ficou em cima observando a raposa
CO: O javali se foi.)

No exemplo a seguir, em uma interação estruturada, quase de tipo escolar, a mãe pede à criança que repita depois dela as expressões que vão constituindo o texto do conto, "A Raposa e a Perdiz". De fato, a criança primeiramente repete, em forma de eco, cada expressão proposta pela mãe, mas logo depois o menino produz expressões, em mapudungun, diferentes do modelo dado.

Podemos pensar em duas hipóteses explicativas que motivaram a mãe a usar o modelo de ensino estruturado: a influência do modelo escolar e a valorização da memorização na cultura.

Por um lado, a mãe teve uma escolarização de oito anos. Além disso, no ano anterior à obtenção destes dados (1992), ela foi convidada pela escola a participar das atividades habituais no jardim da infância, juntamente com seu filho - e foi a única mãe indígena -- que aceitou o convite. Entre as atividades mais marcantes da escola, diz ela, estava a aprendizagem de muitas canções, que provavelmente foram ensinadas via memorização, modalidade transferida pela mãe para o "ensino" do conto a seu filho. Além disso, a pesquisadora faz parte do sistema escolar. Tudo isso pode ter motivado a mãe a realizar uma demonstração de ensino destinada à pesquisadora.

Com relação à segunda hipótese -a memorização como forma cultural valorizada- é necessário dizer que era costume enviar mensagens de uma comunidade a outra através de mensageiros (werken) bem treinados em repetir e memorizar perfeitamente o texto com gestos e tom de voz do emissor. Além do mensageiro, existia na cultura o "weupife", um historiador de fatos verídicos vivenciados pelos mapuche. Era um personagem muito respeitado; sobre ele, fala José Luís Alcamán, mapuche experiente (Em Bengoa, 1991: 10-11)

(...) Antigamente educavam-se os jovens com estória, hoje não. O hueipife preparava-se durante longos anos; sentado no pé do velho historiador, aprendia uma a uma, as façanhas dos antigos homens de Arauco, preocupava-se em imitar a entoação do relato, memorizava nota a nota as canções...

A importância da valorização da "memória perfeita" encarnada na voz (cf. Zumtor, 1993), parece ser um suporte para a transmissão de valores sócio-culturais na cultura mapuche. Estes antecedentes poderiam servir para explicar também a forma de ensino de repetição estruturada, adotada pela mãe de Maño.

Apresentamos, a seguir, o caso que mostra a repetição:

(14) Maño repete expressões do conto.

1.FR: *Mülerkeymay*

2.MA: *Mülerkeymay*

3.FR: *Kiñe pichi ngürü*

4.MA: *Kiñe pichi ngürü*³⁵

Nesta interação, a mãe faz a criança repetir dois tipos de estruturas do mapudungun. O primeiro é de tipo aglutinante, e o segundo, "palavra por palavra", como a estrutura do espanhol. Em *mülerkeymay*, aglutinam-se o verbo *müle* (havia), o morfema *rke* (dizem, falam ou contam) e *may* (pois). O morfema *rke* é usado no relato de contos e tem a característica de indicar nessas narrativas o que foi dito, o que foi falado, ou contado pelos outros, ou seja, usa-se para assinalar um narrador independente e separado do contador da estória; esse morfema mostra a diferença que existe entre o eu do narrador e o eu do contador.

No turno 3, a mãe usa uma forma do mapudungun moderno, que já perdeu a característica aglutinante (cf. capítulo 2). O mapudungun carece de artigo, porém, considera-se como artigo indefinido *kiñe* (um), extraído do numeral *kiñe* (um). Tal elemento está acompanhando o adjetivo e o substantivo, nesta ordem: *pichi* (pequena) *ngürü* (raposa).

À medida que avança a prática na narrativa citada acima, a criança vai respondendo de outras maneiras.

(15) Maño complementando o relato.

5.FR: *Iñche feypiaeyu*

6.MA: *Iñche feypiaeyu iñche*³⁶

Neste exemplo, o menino coloca um elemento de ênfase no texto, pela reiteração do pronome *iñche* (eu). Isso começa a mostrar Maño como um colaborador no relato

³⁵(14) (FR: Dizem que havia, pois.

MA: Dizem que havia, pois.

FR: Uma pequena raposa

MA: Uma pequena raposa.)

³⁶(15) (FR: eu te direi a ti.

MA: eu te direi a ti, te direi)

dirigido pela mãe; ele vai complementando esse relato. No exemplo seguinte, continua separando-se mais ainda do modelo dado:

(16) Maño complementa o texto da mãe.

7.FR: *Fey ñudüfelñgerkey tañi wiin*

8.MA: *Feymay*

9.FR: *Ñüdüfelñgerkey*

10.MA: *Ñüdülefñgerkey*

11.FR: *Ja, ja, ja.*³⁷

Destaca-se, neste exemplo, que o menino definitivamente não repete o modelo proposto pela mãe, ao contrário ele complementa com o ilativo em mapudungun, coerente com a estrutura dos *epew* (contos): *Feymay* (então pois). Esse nexos marca esse tipo de narrativa e aparece em forma freqüente na produção do contador de contos. Assim, o menino assume também o papel de um contador de estória.

No turno 10, estaria produzindo uma expressão que remete a uma estória distinta, que muda o texto da mãe: em lugar de falar *ñüdüfelñgerkey*, 'dizem que lhe costuraram' (a boca para que cante bem), continuando com a seqüência do conto, o menino produz outra expressão *ñüdülefñgerkey* 'dizem que lhe arrancaram', possivelmente o pescoço, talvez na tentativa de relatar uma outra estória³⁸. A mãe ri, interpretando a fala no sentido de extermínio da raposa. Isto é, ela interpreta essa produção da criança como a criação de um final novo, com a absoluta derrota da raposa, diferente do conto narrado pela mãe.

Resumindo, apesar do modelo estruturado, a criança consegue criar novos textos relacionados com a narração. Esse efeito da produção concorda com a interpretação da mãe: assim, o menino demonstra características de um auditor participante, que, além de escutar, complementa, usa nexos de coesão, cria um desenlace diferente e, com isso, mostra-se como narrador incipiente de contos ou *epew*.

Os exemplos seguintes vêm da narrativa de tipo "nüttram". Essa narrativa efetiva-se habitualmente na interação conversacional, e o relator participa ativamente, como

³⁷(16) (FR: Então dizem que lhe costuraram a boca

MA: Então pois.

FR: Dizem que a costuraram.

MA: Dizem que lhe arrancaram o pescoço.

FR: Ha,ha,ha (ri).

³⁸Deve-se considerar o caso de ser também um traço da pronúncia da criança.

narrador, na construção da estória que vai criando. Em seu conteúdo, pode surgir o mito dos mortos que não podem ingressar no mundo dos defuntos, entre outras razões, por não terem cumprido alguns rituais³⁹. O relato de tipo *nütram* contém uma liberdade de elaboração parecida com o "caso" (cf. Perroni, 1992). Ambos são construídos na interação conversacional. Assim, o "caso" constitui um tipo de narrativa que, do ponto de vista da verossimilhança, situa-se entre as histórias, com conteúdo e "enredo fixo", e os relatos, estes últimos com conteúdos sobre experiências pessoais, comprometidos com a "verdade". O *nütram* tem características de construção similares ao "caso", mas do ponto de vista do significado, o *nütram* fica mais próximo ao mito e pode conter elementos sobrenaturais. Os eventos e ações estão inspirados na experiência organizada na memória. Uma das características tanto dos "casos" como dos *nütram* é que o narrador pode apresentar-se como personagem. Do ponto de vista estrutural, os dois tipos de narrativas contêm a "complicação da ação", aquilo que define o texto como uma narrativa propriamente dita.

A narrativa construída por Coché tem características de *nütram*, porque contém os elementos estruturais e de sentido que a definem como tal. Essa narrativa está relatada em castelhano e contém, além da complicação da ação, outro elemento estrutural: a orientação da narração (cf. Labov, 1972)⁴⁰. Nessas duas seções de narrativa, pode-se observar o uso de técnicas narrativas infantis, como: repetições, cláusulas e mecanismos de ênfase envolvidos no que se denomina "elaboração semântica expressiva" (cf. Kernan, 1977).

No texto produzido por Coché, surge uma personagem, o *mono*, que parece ter origem na cultura mapuche. Observemos o seguinte exemplo, em que a narrativa aparece em uma interação do (CO) de 3.7 anos, com sua mãe (MT).

(17) Relato de Coché sobre seu encontro com o *mono*.

1.CO: Allá, te cayó allá el Mono, habá un Mono, allá cayó, yo lo vi, y cayó. Tiiiii. Y taló coyendo taló el peyo. Y cuando lo comó taló coyendo, taló coyendo. En el atá en el yio. Ata toquei con el gato, ah ¡já!, el Mono.

³⁹ Como, por exemplo, o ritual chamado "kopawün" (cf. Salas 1992.b) que consiste em suportar que um pau com carvão incandescente se queime inserido na mão. Pela falta de rituais como esse, muitos defuntos devem ficar sem companhia dos outros mortos até a eternidade e vagar em diferentes lugares.

⁴⁰ Labov (1972) distingue as seguintes seções na narrativa: resumo, orientação, complicação da ação, avaliação, resultado ou resolução e coda, e também considera a presença ou ausência do fundo cultural nas narrativas.

2.MT: ¿Te dio miedo o no?

3.JO:No. No me io meyo. ⁴¹

A interação acontece depois de o menino ter acompanhado sua mãe para lavar a roupa no rio, que passa a dois quilômetros de distância da casa. O evento fundamental é o encontro do menino com o *mono* (macaco). Não foi fácil decifrar o significado dessa palavra no texto. Nessa zona geográfica do sul do Chile, não existem macacos. Portanto, dificilmente o menino poderia ter-se referido a esse animal. Seguindo o caminho sugerido por Gumperz (1982) e Magalhães (1994), recorri aos auditores familiares das conversações face-a-face do menino. O avô e a mãe interpretaram os dados.

Para o avô, *mono* corresponde a uma palavra mapuche: "munul ja", que significa "cadáver embrulhado" em um lençol branco. O menino simplifica a pronúncia dessa palavra para *mono*, realizando uma alternância códica⁴² de tipo montagem, utilizando elementos estruturais das duas línguas. O semantema de "munul ja" e o morfema do castelhano "o" do substantivo *mono* (macaco) do espanhol falado no Chile, que indica gênero masculino e número singular.

De acordo com a tradição mapuche, "munul ja" é um morto coberto com roupa ou couro. Geralmente, o morto é colocado em uma canoa, onde se colocam todos os seus pertences para que realize uma viagem muito longa. Porém, algum morto também pode ficar vagando no cemitério ou em outro lugar. Segundo informação fornecida pela família, nessa época, julho de 1993, nos sonhos dos membros da família apareceu um "cadáver embrulhado" a uns 50 metros da casa, perto do poço, o qual estava rodeado de arbustos, e o menino teve uma "visão"⁴³ dessa figura. Assim, o avô interpreta o *mono* como uma "visão" de "munul ja", que se manifestou também ao menino através do sonho.

⁴¹(17) (CO: Lá, caiu lá o Mono, havia um Mono, caiu lá, eu vi, e caiu. Siiiiim. E saiu correndo, saiu o cachorro. E quando o comeu saiu correndo. Lá no rio. Lá trombei com o gato, ah sim!, o Mono.

MT: Te deu medo ou não?

CO: Não. Não me deu medo.)

⁴²Romaine (1989:209) afirma que as crianças que não têm igual proficiência em ambos os idiomas realizam alternâncias em nível de palavras.

⁴³As "visões" ou "perimontun" são próprias dos relatos de "machi" ou sacerdotisa mapuche e podem manifestar-se tanto na vigília quanto no sonho. Ocasionalmente, produzem-se alguns textos de "visões" de pessoas que não são "machi". Quando a visão acontece na vigília, em geral produz-se um estado de êxtase que paralisa a pessoa que a experimenta. Pode ser, por exemplo, uma cobra ou outro ser de caráter sobrenatural com atributos positivos ou negativos, que são interpretados pela pessoa que tem a visão, às vezes, ajudada por um familiar ou alguma "machi". A "visão" pode também fazer parte dos sonhos. Em uma "visão" pode dar-se a seguinte seqüência, segundo Hugo Carrasco (1993) a) primeiro, no momento de experimentar a "visão", a pessoa entra em êxtase; b) em seguida, produz-se uma aproximação entre a pessoa e a "visão"; c) continuando, há o encontro entre ambos e assombro pelo

A mãe de Coché expôs que, por essa época, o menino sentia um profundo temor dessa visão do *mono*. Tão forte era o seu medo que chorava e se desesperava se ela saía de casa quando começava a escurecer. A mãe do menino disse que ele tinha sonhos nos quais lhe aparecia o "munul la". Para ela, a palavra *mono* usada pelo menino também corresponde a "munul la".

No exemplo (17), a pergunta interpretativa da mãe, "Te deu medo ou não? ", remete ao mito. A importância desta interação é a incorporação dos aspectos ligados à cultura no processo de socialização da criança.

Do ponto de vista estrutural, a criança elabora a orientação, reiterando três vezes o lugar em que ela experimenta a "visão" e descreve a situação insólita da queda do *mono*, com o propósito de conseguir credibilidade para a ilusão, ou seja, dar uma forma de verdade à imagem que se mostra, extraída da cultura da família e do mundo dos sonhos: "lá, caiu lá o *mono*, havia um *mono* lá caiu, eu o vi, e caiu."

Continuando, o menino apresenta a complicação da estória: seu encontro com a "visão". Observa-se, primeiro, a descrição do efeito do poder insano desse tipo de "visões" na corrida do cachorro, reiterada três vezes: "e saiu correndo", "e quando o tomou, saiu correndo", "saiu correndo". Logo depois, o menino expressa que teria levado um susto com o fato do descontrolo de seu corpo no contato físico com a "visão", quando disse: "Até trombei com o gato, ah sim! o *mono*". A interlocutora, sua mãe, percebe o suspense desse contato e esta percepção se manifesta na pergunta já interpretada acima.

A seguir, no relato da criança, o *mono* faz efetivo seu poder negativo; o menino estabelece laços suficientes em que essa "visão" se transforma na responsável pela morte de animaizinhos domésticos, o que produz sentimentos de vingança. É importante salientar que a vingança é valorizada positivamente na cultura mapuche: quem faz dano deve pagar por isso. Assim, pelo dano que causa, o *mono* deve morrer, como acontece no momento em que a criança o toca, no turno 6.

(18) Continuação do relato de Coché sobre o *mono*.

4.CO: *El pollito lo matayon. Y cuando lo moyó el peyito, muyó. Y cuando lo muyó el peyito allá, allá, allá. Cuando yo tubí ayiba lo baqué el peyito*

5.MT: *Sl.*

contato físico; d) produz-se a fuga do ser sobrenatural e saída do êxtase da pessoa que experimenta a "visão". Por último, acaba com o relato da "visão" aos familiares ou a outras pessoas de confiança.

6.CO: *Y y y, no, el mono lo tomó el otro peyito, y yo lo atenté al mono, y muyó. Y cuanto pui ahí, el catito cuanto lo llevé con el mono, y el catito. No, el catito hito la cota, yo lo acayé y vino onde mí, vino coyendo.*

7.MT: *¿El gatito?*

8.CO: *Ti. Me ganó.*⁴⁴

A mãe continua interpretando a narrativa da criança com perguntas. Do ponto de vista estrutural, a criança relata uma trama sobre fatos possivelmente extraídos de seus sonhos ou de fragmentos de conversas entre adultos; tentando contar a complicação de tal trama, incorpora e ajusta outras personagens relacionadas com o *mono*, através de "combinações livres" (cf. Perroni, 1993:227). Mediante essas "combinações", o menino introduz o tópico de um cachorro morto pela influência do *mono*: "o *mono* o pegou o outro cachorrinho e... morreu". Aqui aparece o *mono*, mais próximo de uma característica negativa capaz de provocar morte; em represália o *mono* é morto pela criança, mas sem violência: "e eu toquei o *mono* e morreu". Esse momento climático de consumação da vingança produz um tipo de desordem, o gato distancia-se do lugar, indicado pela passagem "veio correndo". Contudo, não só o gatinho se distancia. Através da pergunta de sua mãe, sobre quem corria: "o gatinho?", podemos interpretar que o menino, assustado, também corria, quase como o gato, quando confessa: "me alcançou e me venceu". A mãe participa da construção do relato, induzindo o menino a complementar a informação.

Segundo a definição de Halliday (1973), e conforme exposto em 5.2, a função textual se relaciona com o desenvolvimento de um texto; portanto, é uma função interna à linguagem. Através dela, a linguagem se relaciona consigo e com a situação, o que torna possível o discurso. Observa-se, nos casos acima, um predomínio da função textual, já que neles tem-se que a criança constrói textos enquanto instâncias literárias e

⁴⁴(18) (CO: O pintinho,o mataram. E quando mordeu-lhe o cachorrinho, morreu. E quando morreu o cachorrinho lá, lá, lá, quando eu subi, agarrei o cachorrinho.

MF: Sim.

CO: E, e, e, não, o *mono* pegou o outro cachorrinho, e eu toquei o *mono* e ele morreu. E pus ali o gatinho, e levei com o *mono*, e o gatinho, não, o gatinho fez cocô e eu o agarrei e veio onde me viu correndo.

MF: O gatinho?

CO: Sim. Me alcançou e me venceu.)

culturais,⁴⁵ a partir da incorporação de um mito, o que resulta em uma narrativa de tipo *nütram*.

Assim também as canções mapuche, ou *ül*, interpretadas por Maño, e que serão analisadas a seguir, demonstram essa aprendizagem. Como já dissemos, os *ül* constituem-se como canções de conteúdo lírico da cultura mapuche, sobretudo pela manifestação de sentimentos.

Na perspectiva do contínuo verbal na língua nativa, efetivado pelas crianças-sujeito bilingües, pode-se perceber diferentes graus de fala em mapudungun, de modo que, às vezes, uma das crianças produz alternâncias em nível de palavra quando começa a construir *nütram* e a outra fala mais exclusivamente em mapudungun, quando canta *ül*.

Quanto à primeira canção alusiva ao fundo cultural mapuche, é o menino quem decide cantar a canção para gravá-la; já a segunda, proveniente do espanhol, é pedida pela mãe. Essa última remete a um contexto de comemoração de aniversário, usual no contexto chileno não-mapuche.

Vejamos a primeira canção interpretada por Maño, quando conversava com sua mãe, antes de levantar-se:

(19) Um canto de Maño.

1.MA: *Mami, una vez cuando lo cambiate, taba cantando lá.*

2.FR: *Estaba cantando*

3.MA: 1.*Wila ñami*

2.*wila ñami*

3.*wila ñami*

4.*wila ngümay*

5.*wila ñami*

6.*wila ñami*

7.*wila ñami*

8.*wila ngümay*

9.*ti ti ti ti*

10.*ti ti ti*

11.*ne ne ne ne*

12. *ne ne ne*

⁴⁵Halliday (1973) postula que a função textual é responsável pela organização de um texto. Considerando-se que o texto literário traz consigo elementos culturais, é possível, por conseguinte, postular que haja uma relação entre a função textual e a cultura mapuche.

13. *ne ne ne ne*

14. *ne ne ne*

15. *ne ne ne ne*

16. *ne ne ne*⁴⁶

Procuramos informação sobre o *ül* interpretado pela criança na família. Tanto o avô quanto a mãe desconhecem a canção. Segundo o avô, essa canção é uma interpretação que possivelmente Maño escutou em algum lugar. Para a mãe esse *ül* é uma invenção do menino. Seja uma interpretação ou uma criação de Maño, trata-se de uma produção com texto etnoliterário relacionado com o fundo cultural.

Do ponto de vista estrutural, este *ül* apresenta uma forma reiterada três vezes, chamada "tripartite", nos versos 1,2,3 e 5,6,7, combinada com uma "dualidade" de versos reiterados em 4 e 8. Os versos estão acompanhados de entoação rítmica que mantém somente o compasso. Em 9 e 10, o ritmo é marcado com a seqüência fonética [ti]. E, de 11 a 16, com a seqüência [ne]. Esse tipo de seqüência rítmica é comum nas canções mapuche. O ritmo repetido pode produzir um relaxamento na pessoa, que lhe facilita a comunicação com o mundo dos mortos; em outras ocasiões, tal estrutura funciona como elemento de preparação e afinação da própria canção.

Quanto ao sentido, os versos trazem a imagem da angústia de sentir-se perdido. ("wiya ñami", ontem se perdeu), que se manifesta pelo choro (wiya ngümay, ontem chorou).⁴⁷ Talvez o sucesso da imagem esteja na forma reiterada de sua apresentação formal, produzindo um efeito duradouro desse sentimento.

A canção seguinte está relacionada à cultura chilena não-mapuche. Trata-se de uma tradução de uma canção infantil do castelhano "matemos al gallo matémoslo" (matemos o galo, matêmo-no), realizada na escola quando a mãe de Maño era aluna.

⁴⁶(19) (MA: Mãe, uma vez quando mudou, tava cantando lá.

FR: Estava cantando

MA: / Wila ñami/ (=ontem se perdeu) /wila ngümay/ (wiya ngümay=ontem chorou).

⁴⁷ De acordo com Sánchez (1989: 300-304), o "perder-se" é um fenômeno que se generalizou na cultura no sentido de "perder o sentido", "a consciência", "a noção de realidade", durante um momento ou um tempo longo, em que a pessoa perdida experimenta encontros com os seres sobrenaturais. Em uma comunidade chamada de Cauñicu, o autor compilou relatos em que algumas pessoas, quando se encontravam com um espírito mau, tinham transtornos com perda do sentido. Em alguns casos extremos, a pessoa podia-se tornar louca ou inclusive morrer. Se conseguia recobrar-se, aparentemente lhe parecia que nada havia acontecido, porém, os efeitos desta experiência, no futuro, demonstrarão-lhe que esse encontro perturbador foi real.

(20) Canto de Maño.

1.MA: *Con torta. Mami diga cumpleaños y ahí va aparecer una torta ¿ya?*

Cuando dicen cumpleaños se aparece una torta.

2.FR: *¿Aparece una torta? Cante entonces. Manuelito usted canta.*

3.MA: 1. *Langümfñ alka*

2. *langümfñ alka*

3. *langümfñ alka*

4. *langümfñ alka*

5. *n n n⁴⁸*

A canção tem a estrutura do canto mapuche, que, segundo o avô, é cantada pelo menino no campo. Do ponto de vista formal, é uma estrutura quadripartite, como mostram os versos 1,2,3 e 4, sendo o compasso marcado pela sequência fonética [n]. O conteúdo, a matança do galo, corresponde a uma ação própria da vida rural.

Como se trata de uma canção de origem chilena não-mapuche, cantada em uma situação imaginária, característica de comemoração do aniversário, a ação da criança parece mostrar a incorporação do *ül* no contexto cultural alheio, amalgamando as culturas. A canção demonstra ainda a conjugação das duas culturas, pois mantém, por um lado, a forma de *ül* do mapudungun em sua estrutura externa, no ritmo, enquanto a letra é uma tradução de uma letra do espanhol.

Assim, quando as crianças produzem textos com características literárias, notamos também aí, predominantemente, a função textual. A produção destes textos abrange desde a construção de texto novos dentro dos relatos dos adultos, no ponto inicial, até a criação de relatos e canções com fundo cultural mapuche. Com isso, as crianças manifestam indícios de serem incipientes narradores de *mütram* e cantores de *ül*.

5. 4 O “Castelhano mapuchizado” produzido pelas crianças

A situação de bilingüismo da comunidade constituída como minoria lingüística (a comunidade mapuche), à qual pertencem as crianças-sujeito é transpassada pela relação de conflito diglósico entre o espanhol (língua dominante) e o mapudungun (língua

⁴⁸(20) (MA: Com bolo Mamãe, diga parabéns e aí vai aparecer um bolo, né? Quando dizem parabéns aparece um bolo.

FR: Aparece um bolo? Cante então. Manuelito, você canta.

MA: 1. Langümfñ alka (matemos o galo)

dominada). No bilingüismo observado no repertório verbal das crianças, existem estratégias de produção nas quais os códigos das duas línguas se combinam. As crianças-sujeito apresentam um desenvolvimento das habilidades lingüísticas para situar-se em relação a ambas. Até este ponto, analisamos o uso do mapudungun; na parte seguinte mostramos o uso do espanhol.

Tipicamente, os falantes bilingües de mapudungun e castelhano, principalmente os que moram nas zonas rurais, produzem um castelhano com transferências do mapudungun (cf. capítulo 2), possivelmente pela identificação lingüística com o mapudungun desse grupo social; porém, essas transferências são consideradas na sociedade nacional como marcas estigmatizantes, do chamado "castelhano mapuchizado". De fato, a criança produz um castelhano similar ao castelhano próprio dos bilingües rurais que os identifica lingüísticamente como grupo. A determinação dessas transferências permitiria ao educador ter uma postura perante essas produções, se tentasse trabalhar com crianças bilingües desse grupo social. Por essa razão, consideramos importante levar em conta tais transferências nesta análise. Na coleta de dados sobre o conto narrado pelo avô a seus netos, encontramos um aspecto desse castelhano que queremos enfatizar.

O avô é um falante de mapudungun, narrador experiente de relatos mapuche, que conta habitualmente estórias de diversos tipos a seus netos. Nesta oportunidade, o avô concordou em narrar relatos de forma planejada às crianças. Tratava-se dos contos "A raposa e a perdiz" e "A raposa e o galo", já contados como primeira experiência às crianças mais velhas do núcleo familiar, quando estavam na idade pré-escolar. O propósito desta atividade era verificar a recepção das crianças mais novas a tais relatos. Os adultos reuniram Coché, Maño e Toti. Coché, nossa criança principal, tinha 4.1 anos em janeiro de 1994, data do registro gravado.

No meio da narração do conto sobre "A raposa e a perdiz", o avô é interrompido pelo menino. Ele apontava que nessa versão faltava uma expressão, típica de narrativa, possivelmente escutada anteriormente nesse tipo de relatos.⁴⁹

(21) Advertência de um erro.

1.CO: *Uta, no decias el toyo [ela], ¿dijiste no [ela]?*

2.AB: *Si.*⁵⁰

⁴⁹Trata se da forma "era", que será colocada entre colchetes para identificá-la.

⁵⁰(21) (CO: Puta, não dizias a raposa [era]? Não disseste [era]?

AB: Sim.)

Uma tradução mais ajustada ao sentido da interação seria: "Putá, não dizias a 'raposa, dizem'? Não disseste 'dizem'? A criança cobra a falta da expressão "a raposa [era]", importante nos relatos de contos. A palavra [era] parece estar substituindo o morfema *rke*, muito usado nessas narrações de contos mapuche. Lenz (1895-1897) assinala que *rke* substitui a expressão "píam" (dizem..., contam...), de caráter indireto, em que o narrador não se compromete diretamente com o narrado e é usada logo depois de cada frase do relato. Para Salas (1984), *rke* é um sufixo verbal que se usa, sistematicamente, como uma informação procedente do relato e não da experiência direta do falante. Sua função mais ampla é de reportagem. Segundo Iván Carrasco (1986), além dessa função, o morfema pode ter outras funções específicas como, por exemplo, ajudar o narrador a manter a fluidez e a coerência do discurso, servir de elemento apelativo ou fático, situar o relato como patrimônio social e não individual. Assim, o *rke* constitui uma marca formal de propriedade do relato para a comunidade mapuche, aludindo a fatos históricos ou verdadeiros importantes para esse grupo.

Poder-se-ia formular uma hipótese sobre o significante [era], aparentemente extraído do espanhol, porém, voltado ao significado do morfema *rke* do mapudungun 'dizem'. Tratar-se-ia de uma alternância de código de tipo montagem do mapudungun e espanhol, usada por bilingües. O morfema é castelhanizado para a forma [era], talvez pela identidade fonológica de /r/, existente em [era] e também em *rke*. No contexto do exemplo, a criança mantém o significado de morfema indireto, em que o narrador não se compromete com o narrado, quer dizer, produz-se uma alternância condicionada por um fenômeno de identidade fonológica, mas sem se perder o significado original.⁵¹

Sobre a falta do morfema narrativo, percebida pela criança no relato narrado, esta pode ser explicada porque o avô empregou somente uma vez o morfema *rke* no começo do conto no contexto reproduzido abaixo. Em outra versão, entretanto, ele usa várias vezes esse morfema, quando, sozinho, tenta narrar o conto completo:

(22) *Rke* no relato do avô a seus netos, perto do começo da narração.

1.AB: "Kümelkarkey ülkantun"⁵²

⁵¹ Analisando a linguagem dos bilingües de Porto Rico Poplack (1980:584) descobriu "code switching" fonológico do inglês integrado ao espanhol. Um dos exemplos é o seguinte: "Es posible que te mogueen (they might mug you)", em que "mogueen" provém do ponto de vista etimológico e de seu valor significativo, da palavra "mug" do inglês. Hipoteticamente, [era] teria sua origem etimológica no "rke" (dizem) do mapudungun e manteria esse sentido para os bilingües de mapudungun e espanhol.

⁵² (22) (AB: dizem que canta muito bem.)

Uma tradução livre desse enunciado poderia ser “canta bem, dizem!”.
A seguir, apresentam-se os casos do *rke* produzidos pelo avô quando gravou contos, sem auditores.

(23) *Rke* no começo da narração.

2.AB: *Müna kim ülkanturkey* ⁵³

Essa expressão pode ser traduzida como: “Canta muito bem, dizem”.

(24) *Rke* no meio da narração.

3.AB: *Ülkanturkey feita chi* ⁵⁴

Também pode ser interpretada como: “dizem que canta bem!”

(25) *Rke* no fim da narração.

4.AB: *llola kumw purkey* ⁵⁵

A tradução livre seria: “então, dizem, escondeu-se para que não a visse”. Estas três expressões com *rke* estão distribuídas no relato aproximadamente da seguinte maneira: no começo, no meio da narração e no final. Provavelmente, o menino reparou a falta dessa sistematicidade com que o morfema se reitera na narração de um conto, daí a reclamação da falta de *rke*, na expressão [era].

Por outro lado, a expressão [era] é uma forma verbal de caráter formulaico, ou expressão mais ou menos fixa que ocorre nas rotinas interativas entre o adulto e as crianças.

Essas expressões são construídas na interação com os outros. Para Gumperz (1982), a “frase formulaica” corresponde a estratégias conversacionais indiretas que favorecem intercâmbios pessoais entre os participantes e as negociações de interpretação compartilhadas. Na estrutura de superfície, essas “frases” contêm o *background* necessário para compreender o conteúdo, por isso, é possível analisá-las em termos do que é entendido e o que é percebido pelos interlocutores. Vejamos os exemplos (23-24) seguintes em que a irmã e a mãe da criança usam a forma [era]:

⁵³(23) (AB: Dizem que sabe cantar muito bem.)

⁵⁴(24) (AB: Dizem que canta esta...)

⁵⁵(25) (AB: Dizem, encobrir-se no lugar onde o fez.)

(26) [Era] na fala da irmã de Coché.

1.HE: ¿Cómo se llama gato en mapuche [era]?

2.CO:.....⁵⁶ (sem resposta).

(27) [Era] na fala da mãe de Coché.

1.MT: ¿Qué es lo que éste [era]?

2.CO: Num naiki.⁵⁷

Nas perguntas formuladas pela irmã maior (He) e pela mãe (MT) de Coché, aparece no final [era] com o sentido de “outros dizem”, ou “contam”. O fato de falar a língua mapuche é concebido pela mãe e pela irmã de Coché como um patrimônio social e não individual. Através do morfema, o falante se distancia do dito; por isso, justifica-se o uso de [era] nesses contextos.

Interpretando esse exemplo na perspectiva de Halliday (1973), é possível dizer que predomina aí a função ideacional, já que o menino expressa sua percepção de língua e o referido autor sugere que essa função permite ao falante trazer à tona sua experiência dos fenômenos do mundo real, o que inclui suas reações, cognições e percepções.

A expressão [era] constitui um indício do "castelhano mapuchizado" usado pela criança, a irmã e sua mãe, mas se trata de um aspecto somente local, que, por sua saliência perceptual (no sentido de não corresponder em nada ao espanhol), é o tipo de transferência sobre o qual o falante nativo que se aproxima da cidade opta por esquecer. O uso desse traço difere do uso do clítico *lo*, que continua a ser usado mesmo após 12 anos de escolaridade. Esse clítico também surge na fala das crianças, com características instáveis, como apresentamos a seguir.

Nos diálogos, encontramos, de forma estável, por parte da mãe e da tia, uma realização de clítico como um bloco cristalizado pré ou pós-verbal. Às vezes, a criança usa esse mesmo bloco, seguindo uma tendência diferente da língua espanhola, que flexiona o clítico em gênero e número. Tal diferença pode ser devida à influência da língua mapuche, apontada no capítulo 2. Logo, falantes bilíngües de mapudungun e castelhano, quando produzem o clítico mencionado, manifestam um uso sem marcas de

⁵⁶(26) (HE: Como se chama gato em mapudungun [era]?)

⁵⁷

(27) (MT: O que é que este [era]?)

MA: Um gato)

gênero e número. Na trajetória do uso do clítico *lo* por uma criança entre 3.1 e 4.1 anos, observamos a seguinte variação: quando a criança tem o modelo do adulto bilíngüe muito próximo, produz um clítico fixo, similar ao produzido pelo adulto; quando é a criança quem interage com o adulto, observa-se uma oscilação entre uso fixo, como o dos adultos bilíngües, e uso flexionado do clítico, como o dos falantes hispânicos. Quando, no entanto, a criança fala com sua irmã, escolarizada em castelhano, utiliza a forma declinada do clítico no diálogo, ou seja, observa-se um uso do clítico segundo o castelhano formal (cf. Herмосilla, 1995). Observemos o seguinte dado de Coché aos 3:1 anos.

(28) Coché conversando com sua tia (FR) sobre um churrasco de carneiro.

1.CO: *muyó la oveca allá.*

2.FR: *¿Murió la oveja allá?*

3.CO: *Si.*

4.FR: *¿Quien lo mató?*

5.CO: *El hombre.*

6.FR: *El hombre.*

7.CO: *Alá en Temuco.*

8.FR: *Lo comieron.*

9.CO: *Si, no, no lo comieron, lo comieron.*

10.FR: *¿Lo comieron?*

11.CO: *Si.*⁵⁸

Neste exemplo, na tentativa de dar sentido ao enunciado da criança, o adulto se apropria da fala da mesma. A criança, por sua vez, realiza uma apropriação similar quando aparece o clítico *lo* ecoando na fala do adulto. O bloco cristalizado 'clítico +

⁵⁸CO: Mataram uma ovelha lá.

FR: Mataram uma ovelha lá?

CO: Sim

FR: Quem 'o' matou?

CO: O homem.

FR: O homem.

CO: Lá em Temuco.

FR: 'o' comeram?

CO: Sim, não, não 'o' comeram, 'o' comeram.

FR: Comeram?

CO: Sim.

verbo' parece estar-se constituindo como tal na fala da criança; isto é, o menino estaria consolidando esse bloco sem flexão, pela extração de fragmentos de fala do adulto.

Em outro exemplo (3.7 anos) notamos que a fala do adulto reproduz a da criança. Neste caso, contudo, a criança insere uma declinação (em **la**) do clítico, habitualmente fixo no uso do adulto (MT).

(29) Conversação de Coché com sua mãe, em que o menino narra uma luta com um mapuche com características de diabo.

1.CO: *No, cuando vino el mapuche, cayó aonde mí, yo lo vi mami.*

2.MT: *Lo viste?*

3.CO: *Sí, allá me hito meyo el peyito yo la acayé mami.*

4.MT: *¿La agarraste?*

5.CO: *Sí, el peyito tenía meyo. Sí, yo lo acayé.*

6.MT: *Lo agarraste.*⁵⁹

Neste exemplo, o adulto repete o esquema anterior da criança, isto é, reflete a fala do menino procurando o sentido nas relações das estruturas **la** e **lo** em sua língua. Ambas as formas : "**la** agarraste", "**lo** agarraste" parecem mostrar que o uso de uma ou outra forma é aleatório, fugindo ao controle consciente do adulto, que apenas repete a forma utilizada pela criança, tal como acontece na situação anterior em que a criança imita a produção do adulto.

Encontram-se também diálogos da criança com sua irmã bilingüe, escolarizada em castelhano, que usa o clítico declinado **la**, que depois é repetido pela criança. Pode-se hipotetizar que, se o menino interage frequentemente com sua irmã, tenderá a produzir um uso declinado do clítico. O contexto do diálogo é o seguinte: a criança (4.1 anos) está começando a desenhar, e a investigadora solicita a descrição do desenho à criança; a irmã (AN)⁶⁰ decide escrever o que a criança disse ao desenhar para ajudá-la a se lembrar.

30) Conversação entre Coché, sua irmã e sua mãe sobre seu desenho.

⁵⁹ (CO: Não quando o mapuche veio caiu em cima de mim. eu o vi mãe

MT: O viu?

CO: Sim, isto assustou a mim e ao cachorro e eu o peguei mãe.

MT: O agarraste?

CO: Sim, o cachorro estava com medo. Sim, e eu o agarrei.

MT: O agarraste.)

⁶⁰ Agradeço a Angela Nanco pela gravação destes dados.

- 1.CO: *Mami vea mi trabaco*
 2.MT: *¡ Ay! ¡qué lindo trabajo! ¿Qué lindo no?*
 3.CO: *Ven pu mami, acá miya: yo con la cama. Vea mi cama.*
 4.AN: *¡ Yo la escribo!*
 5.CO: *¿La escribo? ¡No! No escriba, no.*⁶¹

Nesse exemplo, ao flexionar o clítico em **la** a criança estaria utilizando a forma declinada do castelhano refletindo a fala de sua irmã.

(31) Conversação entre Coché e sua irmã no momento de 'apagar a vela' ("a luz") antes de dormir.

- 1.CO: *La luz la voy apagar.*
 2.AN: *La voy a sacar*
 3.CO: *Yo la voy apagar la luz.*⁶²

Por último, neste exemplo, é a criança quem declina em **la** o clítico e a irmã reproduz. Esta interação constitui um vestígio de incorporação do sistema de gênero e número no clítico, produzido pela criança, segundo o sistema do castelhano. Contudo, não pressagia se essa tendência de flexionar o clítico permanecerá como em castelhano, ou se prevalecerá o uso instável que os adultos mapuche fazem do clítico **lo**.

A criança usa os traços de flexão do espanhol, talvez pela interação com a irmã. Há que se continuar observando e analisando mais dados para se verificar que direção a criança tomará na construção do clítico, isto é, se seguirá a tendência do espanhol formal ou do "castelhano mapuchizado", o que vai depender muito do tipo e da variedade dos interlocutores de que disporá em seus contatos com as línguas em questão.

Os dados apresentados permitem observar o uso instável do clítico pela criança, devido ao fato de que tanto ela quanto o adulto parecem estar submetidos às desestabilizações próprias de um discurso bilingüe de caráter diglósico. Isso faz com que o bilingüe oscile entre uma e outra forma.

⁶¹(CO: Mãe olhe meu trabalho.
 MT: Ah! Que trabalho lindo. Que lindo, não?
 CO: Oh mãe venha aqui, olhe: eu estou na cama. Olhe minha cama.
 AN: Eu escrevo!
 CO: Escrever? não!, não escreva não.)

⁶²(CO: Eu vou apagar a luz.
 AN: Eu vou tirar.
 CO: Eu vou apagar a luz.)

Em resumo, o uso do clítico **lo** também como bloco fossilizado é mais generalizado na fala dos bilíngües dessa família, e, portanto, pode-se refletir na fala das crianças quando freqüentarem a escola. Para este estudo, é importante identificar quais são as características do "castelhano mapuchizado" para que se possa pensar como elas poderiam ser consideradas em um planejamento bilíngüe.

Finalmente, a título de recapitulação da análise de dados apresentada neste capítulo, podemos afirmar que os subsídios para um planejamento bilíngüe concebidos neste trabalho emergem do contínuo, a partir do qual se extraem tais subsídios, que possibilitam o desenvolvimento do mapudungun em casa. Além disso, surgem transferências do mapudungun no castelhano, possíveis de serem concebidas como subsídios, que permitam ao planejador dar oportunidades à criança de desenvolver o castelhano que possa ser capaz de produzir na escola. Ou, dito de outra forma, o repertório verbal da criança, em nossa análise, fornece, como resultado, uma classificação dos subsídios em dois grandes grupos: o daqueles que estão a serviço do mapudungun (o contínuo) e o daqueles que apoiam o castelhano (as transferências).

A seguir, na conclusão, delineamos esses subsídios, acompanhados das funções comunicativas proeminentes, que, em conjunto, são projetados na formação de educadores bilíngües no processo de socialização e no currículo de sala-de-aula.

CONCLUSÃO

O encontro entre as civilizações do branco e do índio na América Latina é ainda uma questão atual. Uma das múltiplas conseqüências desse confronto constitui a paulatina extinção das línguas indígenas dominadas pela língua do branco colonizador. A perda de idiomas faz parte de um amplo processo de perda da diversidade cultural e intelectual, no qual as línguas e culturas dominantes substituem as línguas e culturas locais. Essa situação leva alguns estudiosos das línguas indígenas a refletirem sobre a ameaça que pesa sobre os idiomas minoritários, na tentativa de criar uma racionalidade que diminua tal distorção, minimizando essa perda (cf. Muñoz 1996).

Como mostramos neste trabalho, o mapudungun e o espanhol encontram-se em uma relação de conflito diglótico. A tendência principal, de expansão do espanhol e substituição do mapudungun pelo mesmo, e a subordinada, a da resistência do mapudungun na fala dos mapuche, resultam em um bilingüismo em graus diversos, que vai, nesta comunidade, em direção ao monolingüismo da língua dominante.

A mudança decorrente do conflito diglótico é explicada através da história das línguas em conflito e de seus falantes e resumida através da caracterização dos aspectos demográficos ou da quantidade de falantes, do status econômico e do deslocamento da língua da oficialidade. Todos esses temas foram desenvolvidos neste trabalho. O fator demográfico, concernente ao reduzido número de habitantes mapuche (e, conseqüentemente, ao menor número de falantes) foi devido à guerra, iniciada pela Coroa espanhola e continuada pelo governo chileno. Mais tarde, por sua vez, o baixo status sócio-econômico dos mapuche foi produzido principalmente pela perda de suas terras na guerra, levados pelo governo chileno a serem confinados em territórios legalmente instituídos denominados "reduções", situados em espaços geográficos chamados "comunidades".

As medidas do governo produziram grandes mudanças na cultura e na língua mapuche. Se, por um lado, ambas conseguiram sobreviver nas "comunidades", impedindo sua aniquilação total, por outro os mapuche tiveram de aprender, de forma obrigatória, o castelhano, língua estranha, por ter sido imposta a todo o território nacional.

Como as demais línguas indígenas de toda a América Latina, o mapudungun carece de suporte institucional: desde os inícios do contato com o castelhano, nunca teve essa língua um espaço na oficialidade, ou seja, nunca foi considerada língua oficial, por

isso não foi ensinada nas escolas, ficando seu uso restrito aos domínios da família, da comunidade (entre vizinhos e nas cerimônias tradicionais). Nesses domínios em que resiste até hoje, além dos empréstimos indicativos de mudanças, mantém ainda basicamente sua unidade como língua. No domínio familiar, desenvolve-se a etnoliteratura mapuche, exemplo da vitalidade da língua e da cultura mapuche.

A análise das propostas educacionais do Chile deixa claro que o governo concebeu apenas programas de assimilação, que tendem a incorporar o indígena à sociedade nacional. A situação foi mudando pela resistência dos intelectuais mapuche: no ano de 1993, foi promulgada a Nova Lei Indígena, mediante a qual reconhecem-se as línguas e culturas indígenas do país e abre-se um espaço para a educação bilíngüe. Contudo, a análise feita neste estudo evidencia que o sistema educacional chileno não está preparado para implementar programas bilíngües. Faltam pesquisas interdisciplinares que possam subsidiar os currículos para tais programas.

O propósito desta nossa pesquisa foi fornecer indicadores de subsídios lingüístico-culturais que viabilizem um planejamento bilíngüe para crianças pré-escolares. Isso levou-nos a realizar um estudo local sobre o repertório verbal bilíngüe vigente no interior do domínio familiar, cujos resultados nos poderiam aproximar na consecução desse propósito. Para isso, foi necessário empregar uma metodologia de pesquisa de tipo colaborativa (cf. Magalhães 1994), entre a pesquisadora e o adulto mapuche integrante de uma família, com crianças entre 3 e 6 anos de idade. Usamos essa metodologia com o intuito de conhecer os padrões lingüísticos e culturais que se põem em movimento na interação conversacional, tanto os que mostram a resistência da língua e cultura subordinada, quanto aqueles da língua e cultura dominantes refletidos no repertório verbal do bilíngüe.

Para a análise, consideramos o repertório verbal da criança refletido na interação conversacional entre esta e a família, usando a unidade denominada "atividade ou evento de fala" (cf. Gumperz, 1982) e as funções comunicativas preponderantes (cf. Halliday, 1973). Essa análise teve como resultado a identificação de produções de alternâncias de código em ambas as línguas, espanhol e mapudungun, além de transferências do substrato no espanhol, próprios de um bilingüismo em conflito diglósico (cf. Martin-Jones, 1989) com funções comunicativas do tipo interpessoal, ideacional e textual, cujo conjunto, consideramos, pode servir de apoio para um planejamento bilíngüe. As interações da criança em contextos familiares mostram que ela conhece o mapudungun. Tal conhecimento foi caracterizado através de um contínuo gradual, consistindo as extremidades desse contínuo da compreensão da língua mapuche e de sua produção.

Tomando como referência tanto as efetivações desse contínuo quanto as funções preponderantes, caracterizamos, em seguida, diversos elementos lingüísticos que serão tomados como "pistas", visando a elaboração de subsídios para um planejamento bilíngüe.

O repertório bilíngüe da criança se manifesta pela compreensão do mapudungun com alternância de código para o espanhol, produzido fundamentalmente quando a função comunicativa preponderante é de caráter interpessoal, especificamente com um papel evasivo para não obedecer ordens, nem considerar sugestões dos adultos. Por exemplo, dada uma ordem em mapudungun pelo adulto, a criança responde em espanhol (cf.5.2.1). Estes elementos podem ser considerados como pistas de que a criança compreende as ordens ditas em mapudungun.

Já quando a criança realiza alternância de código para o mapudungun em nível de palavra e de sintagma, o faz com uma função atenuadora de uma ordem de tipo interpessoal. Por exemplo, nos rituais de se levantar: "*witränge tá iciendo la yaió*"= (levante-se, está dizendo o rádio), conforme visto no item 5.2.2. Estas alternâncias produzidas com funções interpessoais de tal natureza têm a faculdade de constituir pistas de alternância de código para o mapudungun.

Nas situações em que a criança se transforma em narradora de *nütram*, ela produz alternância de código entre espanhol e mapudungun em nível morfológico (de intra palavra), combinando o radical do mapudungun com sufixo do espanhol, ou seja, quando sobressai a função textual, criando um texto com elementos da etnoliteratura mapuche. Por exemplo, a palavra "*mono*", cujo radical vem do mapudungun *munul la*= (cadáver embrulhado) e o morfema *-o* do espanhol (cf. 5.3). Esta alternância de código intra palavra produzida com papel narrativo constitui-se em pista de que a criança constrói novas palavras, ampliando assim, seu repertório verbal.

Em outras situações, quando a criança se relaciona com a cultura mapuche, por exemplo, quando tem que definir seu lugar como proprietário de animais ou quando canta canções (*ül*), interpretando-as ou criando-as, a criança realiza alternância de código para o mapudungun. As funções preponderantes, na fala da criança, são a ideacional e a textual. Em ambos os casos a criança realiza alternância de código para o mapudungun em nível de sentenças estruturadas nessa língua. Por exemplo, em: "*¿tuntem achavall nien iñche?*"=(Quantos pintinhos tenho eu?), ela constrói sua fala somente em mapudungun, inclusive alternando de código do espanhol para a língua mapuche, se fosse o caso (cf. 5.2.3 e 5.3). Essa fala em mapudungun efetivada com as funções ideacional e

textual predominantemente, constituem as pistas mais restritas à manutenção ou preservação do mapudungun.

É importante ressaltar que a etnoliteratura mapuche emerge através da função textual no repertório das crianças-sujeito como um detonador da vitalidade da língua, como percebemos desde o começo e assinalamos na introdução deste trabalho. Continuamos pensando que a etnoliteratura ainda vigente constitui uma fonte de recursos possíveis de serem projetados à educação, mas que é necessário mais pesquisa em torno disso.

Por outro lado, no repertório verbal da criança, encontramos elementos lingüísticos caracterizados como "castelhano mapuchizado", que se podem definir como subsídios encaminhados ao planejamento lingüístico de tal castelhano em sala de aula e para refletir sobre a diversidade lingüística do bilingüe. Estes subsídios estão mais aderidos à expressão da identidade lingüística da criança com o grupo ao qual pertence.

Quando a criança expressa sua percepção de língua¹, predominando aí a função ideacional, realiza alternância de código de tipo montagem do mapudungun com o espanhol, expressando também sua identidade. Por exemplo, quando percebe que no relato do conto do avô (cf. 5.4) faltava a reiteração regular da palavra *rke* (dizem), a criança reinterpreta essa expressão em espanhol como [era]. Na perspectiva da análise, a reinterpretação consiste em trazer o significado do mapudungun ao significante [era] do espanhol. Essa montagem constitui um subsídio que reflete a identidade da criança com seu grupo e surge com a função ideacional de caráter metalingüístico.

Já quando a criança expressa a identidade lingüística com seu grupo, produz transferência do mapudungun para o espanhol, generalizada em diferentes funções comunicativas. Trata-se do exemplo do uso do clítico *lo* fixo, na fala dos mapuche, com uma tendência à ausência de concordância, exigida pelo sistema do castelhano. Esse tipo de produção é estigmatizada pela sociedade global, mas aparece sempre na fala do bilingüe, reafirmando sua identidade; contudo, tal variação é avaliada na sociedade dominante como desigualdade (cf. 5.2). Este elemento lingüístico tem a possibilidade de mapear importantes reflexões sobre a necessidade de conhecer as diferenças existentes na língua e na cultura dos alunos para que os professores evitem cometer erros pedagógicos graves, porque no repertório verbal dos bilingües de minorias lingüísticas, como é o caso dos bilingües diglössicos deste estudo, está latente o problema da permanência de traços dos dialetos estigmatizados falados por tais grupos para a aquisição da variedade padrão.

¹Função metalingüística no conceito de Jakobson (1975).

Em síntese, observamos, neste estudo, que o mapudungun mantém-se em duas crianças mapuche em um repertório verbal bilíngüe, resultado de uma resistência lingüística. Nos contextos conversacionais, o mapudungun surge no repertório verbal de crianças pré-escolares quando interagem com os adultos da família, sobretudo nas contextualizações das alternâncias de código. O espanhol que elas produzem, por sua vez, é caracteristicamente uma demonstração da identidade lingüística e da resistência desse grupo social, ou seja, estamos diante de uma situação de bilingüismo diglössico.

Dada tal situação, dois têm sido os desenlaces apontados na literatura sobre o tema, de forma ampliada, e um terceiro com menor desenvolvimento. Os dois primeiros são concebidos em sentidos opostos: primeiro, o deslocamento da língua subordinada pela dominante e, em seguida, a normatização dessa língua, apoiando sua resistência. O terceiro desenlace refere-se à legitimação do repertório verbal do bilíngüe diglössico, na procura de seu desenvolvimento e preservação.

O primeiro desenlace possível do conflito é o deslocamento, cada vez maior, até limites extremos de extinção, da língua mapuche por pressão do espanhol. Esse desfecho reflete o poder da língua dominante que, paulatinamente, pode deslocar a língua subordinada como consequência. Isto é, se os falantes dessa língua continuam carecendo das condições econômicas, políticas e sociais suficientes para que a língua que falam ganhe um lugar na sociedade dominante, a língua que falam também pode extinguir-se.

O segundo desenlace seria a sobrevivência do mapudungun. Tal sobrevivência pode apoiar-se em políticas destinadas a transformar essa língua oral em escrita através de um processo de normatização, emulando o trabalho dos lingüistas catalães que normatizaram a língua catalã. Nesse processo, está inserida a questão do valor simbólico da escrita². De fato, já existem tentativas de normatização do mapudungun, impulsionadas pelos lingüistas, visando o desenvolvimento da escrita desta língua tradicionalmente ágrafa, mas que está influenciada pela escrita do espanhol. Com isso, têm surgido tanto registros de textos orais, como de textos didáticos do mapudungun, elaborados por lingüistas mapuche e não-mapuche. Esses textos ainda estão em fase experimental.

Outra atividade ligada à manutenção da língua mapuche é a elaboração de alfabetos, entre os quais o proposto pelo estudioso mapuche Anselmo Raguileo, denominado *alfabeto Raguileo*, e o *alfabeto unificado*, sugerido pelos membros da Sociedade Lingüística Chilena (1986). A elaboração do primeiro alfabeto mencionado é importante, pois revela o interesse de um intelectual mapuche em levar sua língua oral à

² Street (1984)

escrita. Há, por trás disso, uma procura, no próprio grupo indígena, de manutenção do mapudungun através da escrita. Tal é o caso de autores mapuche como Anselmo Raguileo (1986,1991) e Maria Catrileo (1987, 1995), que se esforçam por codificar sua língua ágrafa, (como já assinalamos no capítulo 3). Catrileo, usando o alfabeto unificado, publicou um dicionário e textos de leitura e escrita. Raguileo, com base no alfabeto criado por ele, escreveu um texto didático destinado ao ensino da leitura e da escrita do mapudungun para falantes dessa língua.

Apesar de seus esforços, a escrita da língua mapuche está ainda nos primórdios desse complexo processo, prevalecendo a oralidade, através da qual a língua mantém sua vitalidade.

Outra alternativa para uma política de manutenção da sobrevivência do mapudungun consiste em advogar pela conscientização, tanto na instituição escolar quanto na comunidade mapuche, para conferir legitimação ao repertório verbal do bilingüe diglótico de mapudungun e espanhol, como tem sido realizado na sociolinguística educacional norteamericana com a legitimação do inglês negro³, defendendo o respeito pelas diferenças étnico-linguísticas.

Nosso trabalho consiste em dar os primeiros passos para a obtenção da legitimação do repertório verbal do mapuche, apoiando-se na Nova Lei Indígena de 1993, que abre um espaço para alternativas educacionais bilingües no Chile e também os esforços de linguistas mapuche e não-mapuche para normatizar essa língua.

Pensamos que se existe, de fato, um interesse de preservação dentro do mesmo grupo mapuche e, além disso, um apoio governamental, é plausível apresentar uma postura como essa, isto é, o poder hegemônico do estado tem dado um lugar para que línguas indígenas como a mapuche se preservem através da educação, e o poder da resistência está buscando caminhos de manutenção através da normatização de sua língua; por conseguinte, pode-se refletir também, em nível educacional, sobre o respeito mínimo que se deve ter pela língua e pela cultura mapuche na sociedade dominante, base essencial para iniciar uma legitimação do repertório verbal de tais bilingües. Isso exige ainda um cuidadoso trabalho em nível de pesquisa de tal repertório e a preocupação com a formação do pessoal docente a cargo da educação bilingüe.

³(Cf. Cook-Gumperz, 1987 em Bortoni, 1996). Outra contribuição foi descrever o inglês negro em todas as dimensões linguísticas além de revelar o atrito entre forças culturais antagônicas permanentemente em ação, que emergem com maior violência quando as crianças saem de seu grupo de socialização primária para ingressarem no sistema escolar.

Consideramos o bilingüismo, observado no repertório verbal do bilingüe mapuche, como um processo não automático⁴, mas de criação de estratégias de produção através das quais os códigos das duas línguas em conflito se combinam e se justapõem. Isto leva o falante bilingüe a desenvolver suas habilidades lingüísticas que, se, por um lado, reproduzem as sutis restrições da língua dominante, por outro, são um elemento importante para reproduzir também a resistência da língua dominada. Nesse repertório verbal, põe-se em movimento a relação do poder da língua dominante, deslocando a língua dominada, e da força da solidariedade da resistência da língua dominada; isto é, o repertório verbal leva às conotações das línguas em conflito: o poder e a identidade, respectivamente. Assim, através de seu repertório, a criança bilingüe expressa tanto suas estratégias perante a língua dominante quanto sua identidade lingüístico-cultural, às vezes, inclusive, ampliando seu repertório, criando novas estruturas (como é o caso do *mono* (cf. 5.3) neste trabalho).

Advertimos que a diferença que subjaz ao repertório verbal do bilingüe mapuche é desconhecida pelos falantes monolíngues, como são, por exemplo, os professores do Chile. Se os educadores da língua dominante não compartilham desse conjunto de estratégias diferentes de fala de um monolíngüe, correm o risco de julgar o comportamento lingüístico das crianças bilingües como um conhecimento imperfeito⁵. Assim, a legitimação do repertório verbal do bilingüe na escola passa necessariamente por uma avaliação positiva da capacidade das crianças bilingües em seu desempenho, que, assim, podem realizar as alternâncias de código apropriadas, segundo sua perspectiva, porque subjazem a seu conhecimento pelo menos dois códigos⁶ imersos em seu repertório verbal para satisfazer a objetivos comunicativos.

Parece-nos que a avaliação positiva das capacidades dos bilingües mapuche constitui a primeira dificuldade de uma proposta como esta, pois o castelhano que produzem tem marcas do substrato e, na sociedade monolíngüe em espanhol, é estigmatizado, sem considerar as diferenças que contém. A segunda dificuldade é o apoio aparente ao desenvolvimento de uma educação bilingüe na Nova Lei Indígena, a qual tem a abertura oficial, mas sem outorgar, para isso, verbas do governo. Percebemos que essas dificuldades refletem algumas das formas pelas quais opera o poder da língua dominante no Chile.

⁴Essa visão já foi formulada por Martin-Jones (1989).

⁵(Cf. Gumperz, 1996).

⁶Barbara Mayor (1993) assinala que os bilingües desenvolvem duas importantes destrezas: 1) aprendem a reconhecer as línguas como sistemas separados e mantê-los aparte quando necessário e 2) aprendem a eleger a língua apropriada para a circunstância.

Frente a essa situação, temos duas alternativas: a) seguir a corrente do poder hegemônico ou b) apoiar a sobrevivência da língua e cultura mapuche, ainda vital no repertório verbal de crianças mapuche, através da educação. Nossa tendência é a legitimação de tal repertório na instituição educacional. Para isso, contamos com a força da resistência situada na vitalidade da língua comprovada neste estudo, na persistência dos intelectuais mapuche e não-mapuche na conservação do mapudungun e do apoio oficial do governo, ainda relativo. Embora nenhum processo educativo por si só possa garantir a preservação de uma língua dominada, neste trabalho, optamos pela educação.

Os resultados deste estudo definem-se, não como uma proposta educativa com conteúdos, metodologia, materiais didáticos e formas de avaliação que permitam determinar um planejamento bilíngüe (como, possivelmente, pudesse ser esperado), mas como indicadores de subsídios de tal planejamento.

Com esses resultados, tentamos projetar o início da legitimação do repertório verbal atual das crianças mapuche bilíngües na instituição escolar. Essa legitimação nos leva à preservação de um setor importante da língua e da cultura mapuche, conforme se pode observar nos subsídios. Tais subsídios são apropriados para serem usados pelo professor mapuche, falante do mapudungun.

Acreditamos, ainda, que tal preservação constitui um empreendimento social e não se pode delegá-lo unicamente à instituição escolar. Precisa-se da participação de outras instâncias, sobretudo junto à comunidade, e, mais ainda, junto à família. Por isso, é necessário aproximarmo-nos das famílias mapuche identificadas com sua língua e sua cultura, na busca de um latente agente educativo que possa dar conta do mapudungun inserido no repertório verbal das crianças e propiciar seu desenvolvimento. Isso implica que nos preocupemos com a formação pedagógica destes agentes educativos familiares.

Uma estratégia de trabalho que usamos neste estudo, precisamente para nos aproximarmos da família mapuche, foi convidar os adultos da família da criança observada para realizar um trabalho em conjunto com a pesquisadora. Alguns desses adultos, na medida em que tiveram despertado o interesse pela pesquisa, foram-se transformando em agentes educativos da criança, tomando como base os costumes da cultura, sobretudo a etnoliteratura em que o repertório verbal se desenvolvia.

Poderíamos sugerir uma modalidade similar para incorporar e transformar os adultos da família, identificados com sua língua e cultura, em agentes educativos críticos de sua interação lingüística de socialização com as crianças, para outorgar-lhes os espaços de efetivação de seu repertório verbal em casa. Isto significa, em primeiro lugar, oferecer ao agente educativo a oportunidade para: a) repensar as práticas de socialização

usadas por ele com a criança na interação, deixando a língua mapuche emergir no repertório oral e b) repensar também sua condição de agente educativo mapuche como integrante do grupo que fala uma língua subordinada que está em uma relação de conflito diglósico com a língua dominante.

É necessário preocuparmo-nos também com a formação conscientizadora do docente na escola, no sentido de que consiga respeitar o castelhano com marcas de mapudungun, produzido no repertório verbal de crianças mapuche. Com isso, mediante a formação oferecida, ele desenvolveria a capacidade de se introduzir na língua e na cultura, hoje quase desconhecidas por um professor de escola no Chile, com a tentativa de incorporar-se na identificação das diferenças essenciais desses componentes em relação com a cultura e a língua globais.⁷ Isto é, mediante essa formação, outorgar ao docente o espaço para repensar: a) as práticas de aprendizagem do repertório oral de uma criança bilingüe que usa um castelhano indígena com marcas estigmatizadoras, sem erradicá-las na interação em sala de aula, mas, pelo contrário, dar espaços para seu desenvolvimento e, b) o lugar que ele ocupa na situação de diglossia em conflito, como representante do poder da língua dominante.

A formação do professor, na escola, e do agente educativo, em casa, requer o auxílio dos princípios de caráter crítico que se encontram em uma pedagogia culturalmente sensível, cujo objetivo é criar espaços de aprendizagem em que se possam desenvolver padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas vigentes na cultura dos aprendizes, além de tornar o processo de ensino um processo de pesquisa e avaliação críticas.

Por conseguinte, o início da legitimação do repertório verbal da criança bilingüe mapuche, que sugerimos, constitui um processo de reflexão sobre o repertório verbal em interação tanto na socialização em casa quanto no currículo de sala de aula na escola, acompanhado de uma formação crítica ou conscientizadora de ambos os tipos de educadores na relação de línguas em conflito como o mapudungun e o castelhano. Entendemos essa formação do docente a ser realizada “em conjunto” porque pensamos que ambos estão relacionados pelo repertório verbal da criança, eventual aluna da pré-escola e integrante de uma família mapuche. Na escola, a criança interage com o educador e, em casa, com o agente educativo familiar. A ação formadora que sugerimos potência uma educação bilingüe em casa e na escola.

⁷Erickson (1987) denomina esse tipo de formação de pedagogia “culturalmente sensível”, desenvolvida no Brasil por Kleiman, Cavalcanti e Bortoni (1993).

Na perspectiva do planejamento lingüístico desenvolvido na literatura, observamos que ambos os educadores têm que tomar decisões⁸ sobre os implementos, para intervir no currículo de sala de aula do repertório verbal da criança bilíngüe. Essa implementação atinge, pelo menos, os conteúdos, as formas estratégicas, os estilos de tratamento e as formas de avaliação das línguas do repertório verbal do bilíngüe, inseridas em um processo de aprendizagem e ensino. Tradicionalmente, a escola tem-se voltado à escrita, ou seja, à ortografia, à gramática da língua, ao dicionário, ao texto escolar e outros. No rumo das línguas indígenas de diversos países da América Latina, o planejamento, também voltado à escrita, foi considerado uma ajuda importante para a normatização dessas línguas.

O planejamento, assim concebido, define-se como um processo de intervenção sistemática e explícita da língua indígena, com a finalidade de desenvolvê-la em uma direção diferente daquela tradicionalmente adotada, isto é, na direção das grandes línguas nacionais (internacionais), pois se pretende fazê-la língua escrita, apta para o ensino formalizado e para a transmissão de tecnologias, ideologias, religião, entre outros aspectos próprios do mundo e da cultura ocidental moderna (cf. Gallardo, 1984). Entretanto, através de nosso trabalho no campo, observamos uma ausência de funções da escrita nos contextos interacionais das crianças mapuche com os adultos da família; pelo contrário, encontramos um forte desenvolvimento da oralidade em tais contextos. Por isso, neste estudo, o planejamento bilíngüe que concebemos segue o rumo dessa oralidade⁹; isto é, privilegia a forma tradicional que a língua e a cultura mapuche têm ainda hoje, e na qual a criança se insere.

Na ótica de um planejamento bilíngüe, os elementos lingüísticos definidos neste trabalho como pistas para construir subsídios para tal planejamento, podem orientar as interações entre o agente educativo e a criança, em casa, e o docente e a criança, em sala de aula, sendo a criança, aluna da pré-escola. Em termos de decisões, o planejamento lingüístico pode significar que o repertório verbal da criança, produzido no contínuo verbal com o mapudungun, seja resolvido pelo agente educativo, e as produções com "castelhano mapuchizado" sejam preocupação do docente na escola, para dar um

⁸Entendendo-se por planejamento lingüístico a implementação de decisões tomadas pelos planejadores de línguas (cf. Rubin, 1977).

⁹Nesse planejamento, a escrita propriamente dita não é considerada como objetivo em si, mas como uma reflexão posterior, possivelmente como uma consequência do planejamento em ação. O foco na oralidade não fecha a probabilidade de a escrita se manifestar como um trabalho a ser desenvolvido pelos próprios membros da comunidade mapuche, que estariam envolvidos nesta modalidade de planejamento lingüístico.

fundamento aos inícios de um planejamento linguístico de caráter bilíngüe, como detalhamos a seguir.

O agente educativo mapuche pode reponsabilizar-se pelo mapudungun. Com isso, ele pode considerar as pistas definidas neste estudo somente como indicadores de outros textos e contextos similares, ou seja, as mesmas seriam apoios referenciais para que o agente educativo empreenda a tarefa do processo interacional intersubjetivo¹⁰ entre si mesmo e a criança. Pode, ainda, registrar, de algum modo objetivo, cada interação realizada (gravações em fitas magnetofônicas, vídeos, diários de registros...), identificando os elementos linguísticos que dão forma ao repertório verbal em processo de legitimação. Por fim, pode empregar as ações pedagógicas realizadas como fonte de novas reflexões sobre seu papel.

Por sua vez, na escola, o professor, ocupar-se-ia preferencialmente do "castelhano mapuchizado" produzido pela criança, assumindo uma atitude de aceitação pela diversidade do bilíngüe perante o monolíngüe em castelhano, ou seja, aceitando as diferenças e introduzindo-se no conhecimento do repertório verbal e cultural com alternâncias de código e de expressões, produto da identidade linguística da criança com seu grupo. Ele se orientaria no sentido de ampliar, e não coibir, o repertório verbal da criança, através de sua intervenção com o castelhano tido como padrão. Além disso, registraria o mais objetivamente possível as interações intersubjetivas realizadas com a criança tanto para legitimar o repertório verbal quanto para refletir sobre sua própria ação como representante da língua dominante.

Coerentemente com nossa hipótese, acreditamos que, por meio de um planejamento bilíngüe a ser construído por educadores bilíngües a partir dos subsídios (tanto para o desenvolvimento do mapudungun - através do contínuo e das funções comunicativas proeminentes -, quanto do castelhano - através das transferências e das repectivas funções), as crianças mapuche poderão reafirmar e desenvolver sua identidade linguística e cultural e, por conseguinte, progredir com maior segurança no meio a que pertencem, com benefícios para a sociedade mapuche e não-mapuche, além de se preservar os traços da vitalidade da língua e da cultura mapuche ainda presentes nesse repertório verbal.

Por último, a educação bilíngüe, em casa e na escola, sugerida neste estudo e que se inicia com a análise do repertório verbal das duas crianças mapuche, buscando a

¹⁰(Cf. Kleiman, 1993:61) "A intersubjetividade, condição essencial para a aprendizagem mediada pela linguagem, implica a adoção temporária, por parte do participante mais experiente, da perspectiva, do ponto de vista, da definição da situação do participante menos experiente."

legitimidade do mesmo na instituição escolar, tem a importância de situar um possível caminho para uma educação bilingüe pré-escolar para essas crianças, no qual experimentam parte das consequências do dilema civilizatório, onde branco e índio coexistem no mesmo lugar da América Latina. Como sabemos, trata-se de um dilema, que aponta para dois futuros possíveis e diferentes, para um dos quais estamos em marcha.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADELAAR, Willem. The endangered languages problem: South America. In: ROBINS, Robert e UHLENBECK, Eugenius (eds). **Endangered languages**. Oxford: Berg. p. 45-91. 1991.
- ALBÓ, Xavier. El futuro de los idiomas oprimidos. In: ORLANDI Eni Pulcinelli (org). **Política lingüística na América Latina**. Campinas S. P. Brasil. Pontes. p. 75-104. 1988.
- ALONQUEO, Martín. **El habla de mi tierra**. Temuco. Chile. Ediciones Kolping. 1989.
- AYLWIN, José, CASTILLO, Eduardo. **Legislación sobre indígenas en Chile a través de la historia**. Santiago. Chile. Programa de derechos humanos y pueblos indígenas. Comisión chilena de derechos humanos. 1990.
- APPEL, Rene, MUYSKEN, Pieter. **Language contact e bilingualism**. London. Edward Arnold. 1987
- AUGUSTA, Fray Félix José Kathan De. **Gramática araucana**. Imprenta Valdivia. Central J. Lampert. 1903
- BENGOA, José. **Historia del pueblo mapuche**. Santiago. Chile. Ediciones Sur. Colección de Estudios Históricos. 1991
- BERNALES, Mario. **Toponimia pré-hispánica e hispánica do sul de Chile**. Campinas SP. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade de Campinas. 1995. Tese de Doutorado em Lingüística.
- BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. London 56. George Allen & Unwin Ltd. Museum Street. 1967.
- BONFIL, Guillermo. **México profundo**. México. Grijalbo. Fontanara. 1990.
- BORTONI, Stella. A contribuição da sociolingüística para o desenvolvimento da educação: dos anos setenta aos anos noventa. In: **X congresso internacional de la asociación de lingüística y filología de la américa latina**. 1993. México. Actas... México. Universidad Autónoma de México. 1996. p.47-52.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro. Editora Bertrand do Brasil. 1989.

- BOUDON, R., BOURRICAUD, F. **Dicionário crítico de sociologia**. São Paulo. Editora Ática. 1993.
- BRAGG, Katherine. **Informe antropológico para el proyecto de educación integral en zonas rurales pobres sector mapuche**. Santiago. Chile Ministerio de Educación-OEA. 1986.
- BREDO, E., FEINBERG, W. The critical approach to social and educational research. In: BREDO, E e FEINBERG, W. (eds) **Knowledge and values in social and educational research**. Philadelphia Temple University Press. p. 271-291.1982.
- CANALS FRAU, S. The argentinians araucanians. **Handbook of South American indians**. Washington. v.2 , n. 134 . d.C. p. 761-66. 1946.
- CARRASCO, Hugo. Sobre la noción de relato oral mapuche. In: **II Seminario nacional de estudios literarios**.1983, Santiago. Chile. Actas...Universidad de Santiago de Chile. p.36-247.1983.
- CARRASCO, Hugo. Notas sobre el ámbito temático del relato mítico mapuche. In: **Jornadas de lengua y literatura mapuche**. 1984. Temuco. Chile. Convenio Universidad de la Frontera e Instituto Lingüístico de Verano. 1984. p.115-127. 1984.
- CARRASCO, Hugo. **El mito del Shumpall. En relatos orales mapuche**.Valdivia. Chile.Universidad Austral de Chile. 1981. Disertación Maestrado en Literatura.
- CARRASCO, Hugo. **El sistema funcional de los mitos mapuche**. Santiago. Chile.Universidad de Chile. 1989. Tesis Doutorado em Filosofia Mención Literatura. 1989.
- CARRASCO, Hugo. La lógica del mito mapuche. **Estudios filológicos**. Valdivia. Universidad Austral de Chile. n. 25. p. 101-110. 1990.
- CARRASCO, Hugo. En torno a los relatos de machi I. **Estudios filológicos**. Valdivia. Universidad Austral de Chile. n. 16. p.9-108. 1991.
- CARRASCO, Hugo. En torno a los relatos de machi II. **Estudios filológicos**. Valdivia. Universidad Austral de Chile.. n. 28. p. 5-18. 1993.
- CARRASCO, Iván. Literatura mapuche. **América indígena**. México. Instituto Indigenista Interamericano v. XLVIII. n. 4. p. 665-730. 1988
- CARRASCO, Iván. Algunas transformaciones producidas por la escritura en la expresión literaria mapuche. In: **Jornadas de lengua y literatura mapuche**. 1986. Temuco. Chile Actas 2... Temuco. Universidad de la Frontera. 1986. p.79-90.

- CASAMIQUELA, R. Características de la araucanización al oriente de los Andes. **Cultura-hombre-sociedad**. Temuco. Chile. Universidad Católica. Sede Temuco. v.2. p.9-15. 1984.
- CASANOVA, Holdenis. **Los avances de la araucania en el siglo XVIII**. Temuco. Chile. Ediciones de la Universidad de la Frontera. 1987
- CATRILEO, María. **Mapudunguyu. Curso de lengua mapuche**. Valdivia, Chile. Universidad Austral de Chile. Dirección de Extensión. 1987.
- CATRILEO, María. **Diccionario lingüístico-etnográfico de la lengua mapuche: mapudungun-español-english.** Santiago. Chile. Andrés Bello.1995.
- CHILE, LEY INDÍGENA. Lei n.19253. 1993. Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas. Santiago. **Decreto oficial**. 32 p.
- CITARELLI, Luca. Educación bilingüe intercultural. La cuestión de la planificación de un nuevo proceso político, social y educativo. In: **La Educación Indígena em América Latina. Tomo II**. CHIODI, Francisco (ed). Santiago de Chile. UNESCO/OREALC. p.319-397. 1990.
- CLAIRIS, Christos. Indigenous Languages of Tierra del Fuego. In: HARRIET E., KLEIN, M STARK R. (eds). **South American indian languages, retrospect and prospect**. Texas. Austin University of Texas Press, p. 753-83.1985a.
- CLAIRIS, Christos. **El qawaskar, lingüística fueguina, teoría y descripción**. Valdivia, Universidad Austral de Chile. 1985b.
- COMSTOCK, d. E. A method for critical research. In: BREDO E.e FEINBERG, W. (eds) **Knowledge and values in social and educational research**. Philadelphia. Temple University Press. p. 371-389.1982.
- CONTRERAS, Verónica. El mito mapuche. In: KURAMOCHI, Yosuke e PEÑA Patricia De La (Eds). **Sobre culturas indígenas**. Temuco. Chile. Universidad de la Frontera. p. 55-59. 1991.
- COÑA, Pascual. **Testimonio de un cacique mapuche**. Santiago. Chile. Pehuén Editores. 1985.
- CUADERNILLO de información agraria. Santiago. Chile. Grupo de Investigaciones Agrarias. Academia de Humanismo Cristiano. v. 13. p.10-30. 1984. **El pueblo mapuche hoy**.

- DIEBOLD, A. R. (1961): Incipient bilingualism. **Language**. Baltimore 2, Md. Published by linguistic Society of America at the waverly Press INC. v.37. p. 97-112. 1961
- DILLEHAY, Tom. **Araucanía: presente y pasado**. Santiago. Chile. Editorial Andrés Bello. 1990.
- DURÁN, Teresa, RAMOS, Nelly. Incorporación del español por los mapuche del centro-sur de Chile durante los siglos XVI, XVII y XVIII. **Lenguas modernas**. Santiago. Chile. Universidad de Chile. n. 13. p. 17-36. 1986.
- DURÁN, Teresa, RAMOS, Nelly. Castellanzación formal en la Araucanía a través de la escuela. **Lenguas modernas**. Santiago. Chile. Universidad de Chile. Núm. 15. p.131-154. 1988.
- DURÁN Teresa., RAMOS, Nelly. Interacción mapudungun-castellano vinculada a contextos educacionales en una población mapuche rural. **Lenguas modernas**. Santiago. Chile. Universidad de Chile. n. 16. p. 97-114. 1989a.
- DURÁN, Teresa., RAMOS, Nelly. Comportamiento lingüístico en población escolar mapuche contemporánea como expresión del problema de la vitalidad de la lengua. **Jornadas de lengua y literatura mapuche** 1989. Temuco. Chile. Universidad de la Frontera. Actas 3... p. 57-71. 1989b.
- ENGLERT DE DILLIGEN, Sebastian. Lengua y literatura araucanas. **Anales de la facultad de filosofía y educación**. Santiago. Chile. Universidad de Chile. n. 1,2 e 3. p. 62-109. 1936.
- ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. **Antropology & education quartely**. v.18.n.4. p 335-56. 1987.
- ESCOBAR, A., MATOS, M., ALBERTI, G. (1975): **Perú ¿país bilingüe?** Peru. Lima. Instituto de Estudios Peruanos. 1975.
- ETNOLOGUE: Languages of the world. Texas. USA.Wycliffe Bible Translators, Inc. **Languages of the world**. 10 ed. 1984.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. London. Longman. 1989.
- FERGUSON, CHARLES. Diglossia. **Word**. New York. International Linguistic Association. n.15: 325-340. 1959.
- FERRANDO, Ricardo. **Y así nació la Frontera. Conquista, guerra, ocupación, pacificación. 1550-1900**. Santiago. Chile.Editorial Antártica. S.A. Santis.. 1986.

- FISHMAN, Joshua. Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. **Journal of social issues**. n. XXIII. v. 2. 29-38. 1967.
- FISHMAN, Joshua. Domains and the relationship between micro-and macro-sociolinguistics. In: GUMPERZ J., HYMES d. (eds). **Directions in sociolinguistics**. New York. Holt, Rinehart and Winston, Inc. p. 435-453. 1972
- FOERSTER, Rolf, MONTECINO, Sonia. **Organizaciones, líderes y contiendas mapuche (1900-1970)**. Santiago. Chile. Ediciones Cem. Santiago. Chile. 1988.
- GAL, S. Codeswitching and consciousness in the European periphery. **American Ethnologist**. v.14. n.4. p. 637-53. 1987.
- GALLARDO, Andrés. La situación mapuche, problema de planificación lingüística. **Cultura-hombre-sociedad**. Temuco. Chile. Pontificia Universidad Católica. Sede Temuco. v. 2. p.151-188. 1984.
- GALLARDO, Andrés. Las lenguas vernáculas de Chile en la perspectiva de una planificación lingüística. **Lenguas modernas**. Santiago. Chile. Universidad de Chile. n. 13. p. 7-16. 1986.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo. Martins Fontes. 1985.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Brasil. Civilização Brasileira. 1979.
- GROSJEAN, François. **Life with two languages**. Cambridge. Harvard University Press. 1982.
- GUEVARA, Tomás. **Historia de la civilización de Araucanía**. Santiago. Chile. Imprenta y Litografía Barcelona. 1902.
- GUEVARA, Tomás. **Costumbres judiciales**. Enseñanza de los araucanos. Santiago. Chile. Imprenta Cervantes. 1904.
- GUMPERZ, John. Linguistic and social interaction in two communities. In: GUMPERZ, John, HYMES, Dell (eds), *The ethnography of communication*. **American anthropologist**. Washington d.C. American Anthropological Association. 66,6 pt. II: p. 137-153. 1964.
- GUMPERZ, John. **Discourse strategies**. Cambridge University Press 1982.
- GUMPERZ, John. El significado de la diversidad lingüística y cultural en un contexto postmoderno. In: MUÑOZ, Héctor & LEWIN Pedro (eds). **El significado de la**

- diversidad lingüística y cultural.** México. Universidad Autónoma Metropolitana-
Unidad Iztapalapa. p.33-49.1996.
- HALLIDAY, M.A.K. **Explorations in the functions of language.** London. Edward
Arnold (publishers) Ltd. 1973
- HAMEL, R., SIERRA, M. Diglosia y conflicto intercultural. **Boletín de Antropología
Americana.** México. Instituto Panamericano de Geografía e Historia. n. 8. p. 89-110.
1983.
- HAMEL, R., MUÑOZ, H. Desplazamiento y resistencia de la lengua otomí: el conflicto
lingüístico en las prácticas discursivas y la reflexividad. In: HAMEL, R., LASTRA, Y.
e MUÑOZ, H. (eds). **Sociolingüística latinoamericana.** México. Universidad
Autónoma de México. p.101-145. 1988.
- HAMEL, Rainer. La política del lenguaje y el conflicto interétnico. Problemas de
investigación sociolingüística. In: ORLANDI Eni (org). **Política lingüística na
América Latina.** Campinas S.P. Brasil. Pontes. p. 47-73. 1988.
- HAMEL, Rainer. Determinantes Sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe.
Trabalhos de lingüística aplicada 14. Campinas S.P. Brasil. Unicamp. n. 14. p. 15-
66. 1989.
- HAMERS J. & BLANC, M. **Bilingualité e bilinguisme.** Liège. Bruxelles. Margada.
1983.
- HAUGEN, Einar. **The Norwegian Language in America: a study in bilingual
behavior.** Philadelphia. University of Pennsylvania Press. 1953.
- HAUGEN, Einar.: **Bilingualism in the Americas: a bibliography and research guide.**
Alabama. Univ. of Alabama Press. 1956.
- HAUGEN, Einar. Linguistic and language planning. In: ANWAR. S.Dil (ed). **The
Ecology of language.**Stanford. California. Stanford University Press. p.160-187.1972.
- HERMOSILLA, Julia Un aspecto de la concordancia en la expresión verbal de
estudiantes mapuche. **Revista de lingüística teórica y aplicada** . Universidad de
Concepción. v. 23. p. 175-178. 1985.
- HERMOSILLA, J. ROSAS, M. Un ensayo de educación de párvulos en el hogar con una
familia mapuche. **Colección pedagógica universitaria.** México. Universidad
Veracruzana-Xalapa. n. 21-22. p. 237-244. 1991.

- HERMOSILLA, Julia. Hacia una propuesta educativa bilingüe. In: MUÑOZ, Héctor, PODESTÁ, Rossana (eds). **Aportes en educación y etnodiversidad**. México. Universidad Autónoma Benito Juárez. 119-126. 1993.
- HERMOSILLA, Julia. A especularidade na aquisição da língua espanhola de uma criança indígena mapuche do Chile. **Anais do seminário do grupo de estudos lingüísticos**. São Paulo. Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo. n. XXI. p. 570-572. 1995.
- HERNÁNDEZ, Arturo, RAMOS, Nelly. Estado actual de la enseñanza del castellano a escolares mapuche del área rural. Un problema de bilingüismo y lenguas en contacto. **Estudios filológicos**. Valdivia. Universidad Austral de Chile. n. 14. p. 113-127. 1979.
- HERNÁNDEZ, Arturo, RAMOS, Nelly. Rasgos del castellano hablado por los estudiantes mapuche. Estudio de un caso. **Revista de lingüística teórica y aplicada**. Concepción. Chile. Universidad de Concepción. v. 16. p. 141-149. 1978.
- HERRERA, Ricardo. **Different forms of education among of southern Chile**. Dissertação mestrado em antropologia. Universidad de Illinois at Urbana-Champaign. 1992.
- HOCKETT, C. F. **A course in modern linguistics**. New York. Macmillan. 1958.
- JUNG, Ingrid, LÓPEZ, Luis: **Las lenguas en la educación bilingüe. El caso de Puno**. Lima. Peru. Sociedad Alemana de Cooperación Técnica. 1989.
- HORNBERGER, Nancy. **Haku Yachaywasiman: la educación bilingüe y el futuro de la lengua quechua en Puno**. Lima. Peru. Programa de Educación Bilingüe de Puno. 1989.
- JACOBSON, Roman. **Ensayos de lingüística general**. Barcelona. Editorial Seix Barral, S.A. 1975.
- JAKOBSON, Roman. **El marco del lenguaje**. México. Fondo de Cultura Económica. 1988.
- JAKOBSON, Roman. **Lingüística e comunicação**. São Paulo, Editora Cultrix, 1995.
- JARA, Alvaro. **Legislación indigenista de Chile**. México. Instituto Indigenista Interamericano. 1956.
- KERNAN, Keith. Semantics and Expressive elaboration in Children's narratives. In: ERVIN-TRIP, Susan, MITCHEL-KERNAN, Claudia (eds). **Child discourse**. New York. Academic Press, Inc. p. 91-102. 1977.

- KEY, Mary Ritchie. Araucanian genetic relationships. **International Journal of American Linguistics**. Chicago. The University of Chicago Press. v. 44, n. 4. p. 280-293. 1978.
- KLEIMAN, Angela, CAVALCANTI, Marilda, BORTONI, Stella. Considerações sobre o ensino crítico da língua materna. **IX Congresso internacional da associação de lingüística e filologia da América Latina**. 1990. Campinas SP. Brasil. Atas...Campinas SP. UNICAMP.1993. p.475-493.
- KLEIMAN, Angela. Diálogos truncados e papéis trocados: o estudo da interação no ensino de língua materna. São Paulo. Editora Unesp. **Alfa**. v. 37. p.59-74. 1993.
- KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela (org). **Os significados do Letramento**. Campinas S. P. Brasil. Mercado de Letras. p. 15-61. 1995.
- KREMnitz, G. Du bilinguisme au conflit linguistique. **Langages**. n.61: 63-73. 1981.
- LABOV, W. Social motivation of a sound change. **Word**. n.19. p 273-309.1963.
- LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. **Language in the inner city**. Philadelphia. University of Pennsylvania Press. p. 354-397. 1972.
- LAGOS, Daniel, OLIVEIRA Selma. Algunas características del español hablado por los escolares mapuche de Victoria. **Estudios filológicos**. Valdivia. Universidad Austral de Chile. n. 23. p.89-102. 1988.
- LAGOS, Daniel. Estado actual de los grupos indígenas en Chile. Ponencia presentada en la **Reunión Internacional de Proyectos Sociolingüísticos en Regiones Indoamericanas**. México. p. 1-17. 1993. (Mimeografado).
- LEMOS, Cláudia De. Jogos demonstrativos da estrutura de eventos no período pré-lingüístico: seu estatuto como pré-requisitos no desenvolvimento da linguagem. **Comunicação apresentada no II Encontro Nacional de Lingüística**. PUC-RJ, p. 1-14 1977.(Mimeografado).
- LEMOS, Cláudia De. Uma abordagem sócio-constructivista da aquisição da linguagem: um percurso e muitas questões. **Anais do primeiro encontro nacional sobre aquisição da linguagem**. Porto Alegre: PUC-CEAAL .p.52-70. 1989.
- LENZ, Rodolfo. **Introducción a los estudios araucanos**. Santiago. Anales de la Universidad de Chile. Imprenta Cervantes. 1896.

- LENZ, Rodolfo. **Estudios Araucanos**. Santiago de Chile. Imprenta Cervantes. 1895-1897.
- LONCON, Elisa. Consideraciones generales para establecer una política lingüística del mapudungun. **Pentukun**. Temuco. Instituto de Estudios Indígenas. Universidad de la Frontera. n. 2. p. 70-79. 1995.
- LÓPEZ, Luis. Balance y perspectivas de la educación bilingüe en Puno. In: LÓPEZ, Luis (ed). **Pesquisas en lingüística andina**. Lima. Peru. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. p. 79-106. 1988.
- LYONS, John. **Introducción en la lingüística teórica**. Barcelona. Editorial Teide. 1981.
- MACKAY W.F. The description of bilingualism. In: FISHMAN, J. (ed). **Readings in the sociology of language**. The Hague. Mouton. p. 554-84. 1968.
- MACNAMARA, John. How can one measure the extend of a person's bilingual proficiency? KELLY (ed). **Description and mesure of bilingualism: an international seminar University of Monclon**. Canada. University of Toronto. p. 79-97. 1969.
- MAGALHÃES, Maria Cecília. Etnografia crítica e análise do discurso: teoria crítica e desenvolvimento do professor. **Anais do seminário do grupo de estudos lingüísticos**. São Paulo. Grupo de estudos Lingüísticos. v.1, nº XXIII. p. 66-73. 1994.
- MAHER, Terezinha. **Ser professor sendo índio: questões de linguagem e identidade**. Campinas SP. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade de Campinas. 1996. Tese de Doutorado em Lingüística.
- MARTIN-JONES, M., ROMAINE, S. Semilingualism: half-baked theory of communicative competence. **Applied lingüistics**. v. 7. n. 1. p. 27-38. 1984.
- MARTIN-JONES, Marilyn. Language, power and lingüistic minorities: the need for an alternative approach to bilingualism, language maintenance and shift. In: R-GRILLO (ed). **Social anthropology and the policies of language**. London. p.106-125. 1989.
- MAYOR, Barbara: What does it mean to be bilingual? In: STIERER, B, MAYBIN, J. (eds). **Language, literacy and learning in educational practice**. The Open University. Multilingual Matters. p. 74-91. 1993.
- MCMENAMIN, Jerry. El estudio contemporáneo del bilingüismo. **ORBIS Bulletin international de documentation linguistique**. Belgique. Lovain. Karholieke Universitüt Leuven. Tome XXXIV. Fascicules 1-2. p. 20-33. 1991.

- MEDINA, José. **Los aborígenes de Chile**. Santiago. Chile. Imprenta Universitaria. 1952.
- MENDES, Jackeline. **Descompassos na interação professor-aluno na aula de matemática em contexto de aula**. Campinas SP: Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade de Campinas. 1995. Dissertação Mestrado em Lingüística Aplicada.
- MONTE, Nietta. Entre o pasado oral e o futuro escrito. In: MUÑOZ HÉCTOR & PEDRO LEWIN (orgs). **El significado de la diversidad lingüística y cultural**. México. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa. p.67-90. 1996.
- MUNIZAGA, Carlos. **Vida de un araucano**. Santiago. Chile. Universidad de Chile. 1971.
- MUÑOZ, Héctor. A comunicação entre o índio e o branco. **IX Congresso internacional da ALFAL**. Campinas S.P. p.1-6. 1990. (Mimeografado).
- MUÑOZ, Héctor (1996): Acotaciones sociolingüísticas sobre la diversidad. In: MUÑOZ, Héctor & LEWIN, Pedro (eds). **El significado de la diversidad lingüística y cultural**. México. Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa. p.115-139.1996.
- NAKASHIMA, Lydia. El carácter progresivo de la teoría de los sueños mapuche. **Jornadas de lengua y literatura mapuche**. 1984. Temuco. Chile. Actas n. 2... Universidad de la Frontera. 1984. p.185-199.
- NINYOLES, Rafael. **Conflicte lingüístic valencià**. Valencia. Tres e Quatre. 1969.
- PECHÊUX, Michel Lecture e memoire: project de recherche. In: MALDIDIÉ, Denise (ed). **L'inquietude du discours**. France. Éditions des Cendres. 1990.
- PAINEQUEO, Héctor. Características del ül. Temuco. Chile. **Cuadernos de lengua y literatura**. Universidad de la Frontera. n. 3-4.p 45-56. 1992.
- PEDERSEN, Paul. **Historia de San José de la Mariquina (1551-1990)**. Temuco. Chile. Ediciones de la Universidad de la Frontera. 1992.
- PERRONI, M. Cecilia. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São paulo. Brasil. Martins Fontes. 1992.
- POPLACK, Shana: Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en Español: Toward a typology of code-switching. **Linguistics** .n. 18. p. 581-609. 1980.

- PRANAO, Victorio. **Chokaykoche ñi kuifi nütram**. Temuco Imprenta y Editorial Küme Dungun. 1987.
- PROPP, Vladimir. **Edipo à luz do folclore**. Editorial Vega. Lisboa. 1989.
- RAGUILEO, Anselmo. Alfabeto Raguileo. In: HERNÁNDEZ, Arturo (org). **Encuentro para la unificación del alfabeto mapuche. Propositiones y acuerdos**. SOCHIL y Universidad Católica de Temuco. Chile. 1986
- RAGUILEO, Anselmo. Morfosintaxis de la lengua mapuche. Em **Jornadas de lengua y literatura mapuche**. 1990. Temuco. Chile. Universidad de la Frontera. Actas n.4... 1990.
- RAGUILEO, A., CARILAO, D., HERMOSILLA, J. **Kimam ka azvmam mapucezungun**. Temuco. Chile. Capide. 1991.
- RICARDO, Carlos Alberto. Os índios e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In: SILVA ARACY LOPES DA, GRUPIONI LUÍS DONISETTE BENZI, (orgs). **A temática indígena na escola**. Brasília. MEC/MARI/UNESCO. p. 29-59. 1995.
- RONJAT, J. **Le développement du langage observé chez un enfant bilingue**. Paris. Champion Editeur. 1913.
- ROMAINE, Simone. **Bilingualism**. Oxford. Blackwell. 1989.
- ROSA, Margaret. **Marcadores de atenuação**. São Paulo. Contexto. 1992.
- RUBIN, Joan. Indonesian language planning and education. In: RUBIN Joan, et alii (eds). **Language planning processes**. New York. Mouton Publishers. p.111-129. 1977.
- SAÍZ, J., JERÉZ, A., LUCERO, C, ROJAS, P. Medición del prejuicio negativo hacia el mapuche. **Estudios sociales** Santiago. Chile. n. 57. p. 111-125. 1988.
- SALAS, Adalberto. **La enseñanza del español como segunda lengua a las sociedades indígenas chilenas**. Comunicación. Primer Encuentro Andino sobre Tecnología de la Comunicación Lingüística. Viña dela Mar. Chile. 1973. (mimeografiado).
- SALAS Adalberto. Mapuche-espanhol. Análisis fonológico contrastivo. **Cuadernos de lingüística**. Amsterdam. VICUS. n. II p.57-86. 1978.

- SALAS Adalberto. De la etnografía a la literatura de la literatura a la etnografía. **Cultura-hombre-sociedad**. Temuco. Chile. Pontificia Universidad de Chile Sede Temuco. v.1. n. 1. p. 205-221. 1984.
- SALAS, Adalberto. El componente indoamericano en la identidad sociocultural chilena. Una presentación etnolingüística. **Actas literarias**. Concepción. Chile. n. 17. 11-24. 1992a.
- SALAS, Adalberto. **Fonología, gramática y antología de cuentos**. Editorial Madrid. MAPFRE, S.A. 1992b.
- SALGADO, Francisco. Programa Experimental de lecto-escritura en mapudungun en las escuelas rurales de la Fundación Magisterio de la Araucanía. **Cultura-hombre-sociedad**. Pontificia Universidad Católica de Chile sede Temuco. Volume especial. p.151-174. 1991.
- SÁNCHEZ, Gilberto. Relatos orales en pewence chileno. **Anales de la Universidad de Chile**. Santiago. Chile. Universidad de Chile. 5º Serie n. 17. p. 289-360. 1989.
- SCHELOFF, E. Entre micro et macro contextes et relations. **Societes**. Volume 14. p.17-22. 1987.
- SEPÚLVEDA, Gastón. Vitalidad etnolingüística de la lengua araucana. **Cultura-hombre-sociedad**. Temuco. Chile. Pontificia Universidad Católica sede Temuco. v.2. p. 223-238. 1984.
- SEPÚLVEDA, Gastón. Educación y futuro en la IX región. **Aportes**. Temuco. Chile. Universidad de la Frontera e Organización de Estados Americanos. n.3. p. 229-253. 1988.
- SIMONIN, Jacky. Présentation. In: GUMPERZ, J. **Sociolinguistique interactionnelle**. L'Harmattan. Université de la Réunion. p.V-XIV. 1989.
- SKUTNABB-KANGAS, T. Resource power and autonomy trough discourse in conflict a Finnish migrant school strike in Sweden. In: SKUTNABB-KANGAS, T., CUMMINS (eds) **Minority education: from shame to struggle**. Clevedon. Multilingual Matters Ltd. 1988.
- SUPANTA, Alejandro. **Documento Informativo**. CONADI. p. 1-9 1994. (mimeografiado).
- SUPANTA, A., WILLIAMSON, G. **Informe sobre educación intercultural bilingüe**. Temuco. CONADI. p. 1-32. 1995. (mimeografiado).

- STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge. Cambridge University Press. 1984.
- WEINREICH. **Languages in Contact**. N. York. Linguistic Circle of New York. 1953.
- WERTSCH, J. **Vygotsky y la formación social de la mente**. Barcelona: Paidós, 1988.
- WILLIAMS, Raymond. Base and superstructure in marxist cultural theory. **New left review**. England. n. 82. p. 3-18. 1973.
- WÖLCK, Wolfgang. Metodología de una encuesta sociolingüística sobre el bilingüismo quechua-castellano. **Lingüística e indigenismo moderno de América**. Lima. Peru. Instituto de Estudios Peruanos. p. 338-358. 1975.
- WOLFSON, n., MARMORT e JONES, S. Problems in the comparison of speech acts across cultures. In: S. BLUM-KULKA, J. HOUSE e G.KASPER (orgs). **Cross-cultural pragmatics: requests and apologies**. Norwood. 1989.
- WURN, Stephen. Language death and disappearance: causes and circumstances. In: ROBINS, R., UHLENBECK, E. (eds). **Endangered languages**. Oxford: Berg. 1991.
- XAVIER, M., MATEUS, M. **Dicionário de termos linguísticos**. Ediciones Cosmos. Lisboa. 1990.
- ZIMMERMANN, Klaus. Teoría del lenguaje y defensa de los idiomas amerindios. In: MUÑOZ, Héctor e PODESTÁ, Rossana. (eds). **Contextos étnicos del lenguaje**. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. México. p. 38-52. 1993.
- ZUMTOR, Paul. **A letra e a voz. A "literatura" medieval**. São Paulo Brasil. Editora Schwarcz. 1993.

SUMMARY

The aim of this work is to provide cultural-linguistic elements which make it possible to establish a bilingual teaching planning for the pre-school *mapuche* children from Chile. The research is based on the verbal repertoire produced by two bilingual children in conversational interaction with their own family groups. Special attention was given to speech activities or events (cf. Gumperz, 1982).

To explain the historic-social-cultural diglossic conflict in which the subjects of this research are inserted, some theoretical arguments related to it are considered (cf. Hamel & Sierra, 1983 and Martin-Jones, 1989). The educational implications were formulated according to the *Nova Lei Indígena* (New Indian Law) from 1993, in which the Chilean Government recognises the indian languages and cultures from that country for their institutional support effect.

A co-operative methodology was used: the researcher and adults from the *mapuche* family worked together since the moment data were collected up to the time they were qualitatively interpreted (cf. Magalhães, 1994).

The bilingual diglossic children's verbal repertoire was characterised as having code alternations to *mapudungun* and to Spanish. This has suggested some hints for the construction of subsidies for the elaboration of a critical classroom *curriculum*. These hints also provide subsidies for a conscientious formation of the instructor, at school, as well as of the *mapuche* family educational agent, at home: in common the *mapuche* child's (a pre-school student) verbal repertoire at school, which is the basis for the confirmation of the development of his/her linguistic and historic-social-cultural identity. As a consequence of this legitimação, the *mapuche* language and culture, are preserved.

Key words: 1. Applied Linguistics. 2. Bilingualism. 3. South American Indians-Chile-Education. 4. Bilingual Education.